

# ESCENARIOS EDUCATIVOS LATINOAMERICANOS. UNA MIRADA DESDE LAS UNIVERSIDADES

Eldis Román Cao

Martín Porras Salvador

Asneydi Daimí Madrigal Castro

Patricia Medina Zuta

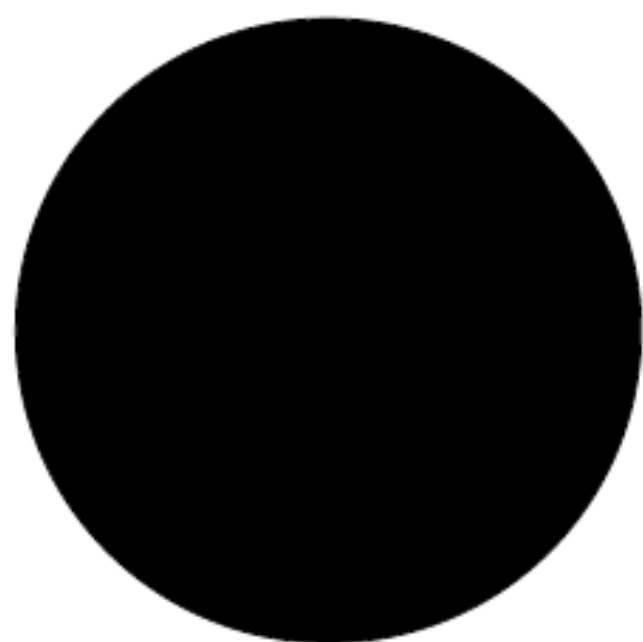
Monserrate Ruiz Cedeño



Ediciones  
UTM







Colección libros Gestión  
**UNIVERSIDAD TÉCNICA  
DE MANABÍ**

---

**Ciencias  
Sociales**

**C/S**





**Ediciones**

UTM

**ESCENARIOS EDUCATIVOS LATINOAMERICANOS. UNA  
MIRADA DESDE LAS UNIVERSIDADES**

Eldis Román Cao  
Martín Porras Salvador  
Asneydi Daimí Madrigal Castro  
Patricia Medina Zuta  
Monserrate Ruiz Cedeño  
*Compiladores*

**Universidad Técnica de Manabí (UTM)**  
**©Ediciones UTM- Universidad Técnica de Manabí**  
**Red de Estudios sobre Educación (REED)**  
**Universidad de Sancti Spíritus (UNISS), Cuba**

Red de Estudios sobre Educación (REED)  
secretaria@reed-edu.org  
En Cuba: Ave. de los Mártires # 360, Sancti Spíritus,  
e-mail: eroman@reed-edu.org  
En Perú: Av. Sucre 365 Oficina. 301 en el Distrito de Magdalena  
del Mar, Lima, e-mail: mporras@redem.org

**Corrección:** Lic. Fernando Pérez  
**Coordinador de publicaciones:** Norberto Pelegrín Entenza  
**Diagramación:** Jimmy Moreira

Segunda edición, Mayo de 2019  
**ISBN:** 978-9942-948-33-5



La presente obra tiene un licenciamiento Creative Commons. Usted es libre de compartir, copiar, distribuir y comunicar públicamente los contenidos bajo las siguientes condiciones:

**Atribución:** Debe reconocer los créditos de cada uno de los contenidos de la manera especificada por el licenciante.

**No comercial:** No puede utilizar esta obra para fines comerciales

**Sin obras derivadas:** No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.



## ÍNDICE

<b>Introducción</b>	13
<b>CAPÍTULO 1. TEORÍA EDUCATIVA</b>	19
Hacia una formación onto-epistemológica de artistas-docentes. Un cruce de experiencias	20
Fundamentos epistemológicos del autoaprendizaje en las condiciones de acceso masivo a la educación superior	32
La formación de habilidades como soporte del proceso de dirección del trabajo independiente	46
Formación docente en pedagogía hospitalaria: un reto para la educación superior	59
<b>CAPÍTULO 2. DINÁMICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE</b>	73
¿Cómo enseñar Sociología de la Educación en la formación del profesional de la Pedagogía-Psicología?	74
La preparación del docente para la orientación familiar en el contexto angolano	88
La neurociencia en el aprendizaje de los algoritmos de programación	101
Procesador de datos como medio didáctico en la enseñanza-aprendizaje de asignaturas de materiales industriales en ingenierías	112
Lesson study: una experiencia de investigación formativa vinculada a la práctica pre profesional	127
<b>CAPÍTULO 3. INVESTIGACIÓN, FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE</b>	148
Sistematización del tratamiento de la lectura en investigaciones educativas de la provincia de Sancti Spíritus	149
Reflexión sobre la práctica para generar competencias investigativas en la formación de docentes universitarios	162
Influencia de un curso de didáctica sobre la formación docente de los participantes	174
La práctica reflexiva del profesor en educación superior sobre la vida académica	188
<b>CAPÍTULO 4. GESTIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA</b>	202
Formación de tecnólogos en Brasil: análisis de las políticas públicas educativas en las últimas décadas	203
Demandas formativas de cuarto nivel en turismo en la provincia de Manabí, Ecuador	219
El idioma portugués en la universidad pública argentina: modalidades y tendencias	234
La gestión del conocimiento y la calidad educativa: su pertinencia en la educación universitaria ecuatoriana	249
<b>CAPÍTULO 5. MONOGRÁFICO. EDUCACIÓN INCLUSIVA</b>	262
Conceptos viajeros en educación inclusiva y sus tareas críticas: tensiones analítico-metodológicas	263

## Comité de evaluadores

Agradecimiento especial a todos los evaluadores que para esta edición realizaron un trabajo desinteresado y de alta calidad.

- Dr. C. Julia Esther Céspedes Acuña  
Universidad De Oriente, Cuba
- Dra. Lina Esmeralda Flórez Perdomo  
CECIP, Colombia
- Dr. C. María Alejandra Grzona  
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina
- Dr. C. Yaritza Tardo Fernández  
Universidad de Oriente, Cuba
- Dr. C. Genoveva Verónica Ponce Naranjo  
Universidad Nacional Chimborazo, Ecuador
- María Beatriz Greco  
Universidad de Buenos Aires, Argentina
- Blanca Estela Zardel Jacobo  
Universidad Nacional Autónoma de México, México
- Marilene Ribeiro Resende  
Universidad de Uberaba, Brasil
- Orlando Fernández Aquino  
Universidad de Uberaba, Brasil
- Váldina Gonçalves da Costa  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
- Julia Esther Céspedes Acuña  
Universidad de Oriente, Cuba
- Elmys Escribano Hervis  
Universidad de Matanzas, Cuba
- Patricia López Estrada  
Instituto Tecnológico de Costa Rica
- Dianilyn Yarisol Maldonado Várguez  
Universidad Autónoma de Yucatán, México
- Javier Hernández González  
Universidad de Valencia-Universidad Pedro de Valdivia, Chile
- Mirna Riol Hernández  
Universidad de Ciego de Ávila, Cuba
- Soledad Vercellino  
Universidad Nacional de Río Negro, Argentina
- Teresita Levy  
Lheman College, EEUU
- Yolanda Soler Pellicer  
Universidad de Granma, Cuba
- Lydia Rosa Ríos  
Universidad de Sancti Spíritus, Cuba
- José Manuel Perdomo  
Universidad Central de Las Villas, Cuba
- Yariel Martínez Tuero  
Universidad de Sancti Spíritus, Cuba
- Rodney Mauricio Jiménez Morales

- Abner J. Colón Ortiz  
Pontificia Universidad Católica de  
Puerto Rico
- José Roberto Ramos Mendoza  
Instituto Politécnico Nacional,  
México
- Víctor Javier Torres Covarrubias  
Universidad Autónoma de  
Nayarit, México
- Eduardo Chaves Barboza  
Universidad Nacional, Costa Rica
- Adriana Rodrigues  
Universidad de Uberaba, Brasil
- Dr. C. Joel Ernesto de la Paz Ávila  
Universidad de Sancti Spíritus,  
Cuba
- Dr. C. Fidel Cubillas Quintana  
Universidad de Sancti Spíritus,  
Cuba
- Dr. C. Servando Martínez  
Hernández  
Universidad de Sancti Spíritus,  
Cuba
- Dr. José Concepción Gaxiola  
Romero  
Universidad de Sonora, México
- Dra. Eunice Gaxiola Vill.  
Universidad de Sonora, México
- Dr. Edgar Gonzáles Bello  
Universidad de Sonora, México
- Dra. Claudia Tapia Ruelas  
Universidad de Sonora, México
- Dr. Flavio Valencia Castillo  
Universidad de Sonora, México
- Kepler Ribadeneira Aroca  
Universidad Técnica de Manabí,  
Ecuador
- Gladys Añorve Añorve  
Universidad Pedagógica Nacional,  
México
- Juana María Remedios González  
Universidad de Sancti Spíritus,  
Cuba
- Idalberto Ramos Ramos  
Universidad de Sancti Spíritus,  
Cuba
- Felicia Pérez Moya  
Centro Provincial de Información  
de Ciencias Médicas de Sancti  
Spíritus, Cuba
- Dr. C. Damaris Valero Rivero  
Universidad de Sancti Spíritus,  
Cuba
- Martha Alejandrina Zavala  
Guirado  
Instituto Tecnológico de Sonora,  
México
- Dr. C. Francisco Joel Pérez  
González  
Universidad de Sancti Spíritus,  
Cuba
- Dra. Lisset Oliveros Rodríguez  
Universidad de Sonora, México
- Dr. Gustavo León Duarte  
Universidad de Sonora, México
- Dra. Emilia Castillo Ochoa  
Universidad de Sonora, México



C/S

Ciencias Sociales

---

# **Escenarios educativos latinoamericanos. Una mirada desde las universidades**

## Introducción

Las redes académicas juegan un papel emergente y estratégico en el desarrollo de las universidades. Esta idea es compartida y abordada por la UNESCO en la Conferencia Regional de Educación Superior, celebrada en Córdoba, Argentina, en junio de 2018, donde advierte que, son formas institucionales en que grupos de investigación diversos permiten cooperar e intercambiar conocimientos, fortaleciendo su producción y difusión a nivel local y regional, así como, ampliando los vínculos propios con las instituciones.

Bajo esta premisa la Red de Estudios sobre Educación (REED), fundada en 2014, ha establecido un trabajo sostenido en cuanto a la identificación de nuevos proyectos de investigación, con los cuales se organiza el trabajo científico de esta agrupación y se genera nuevo conocimiento que es difundido a través de su plataforma, de eventos internacionales y de publicaciones anuales que, hasta el presente, se concretan en libros de autoría conjunta. En ellos se refleja, además, la práctica educativa de docentes de Latinoamérica.

Las producciones científicas de REED, en particular sus libros, versan sobre problemáticas en el campo de las Ciencias de la Educación, tocando temas de didáctica, superación profesional, investigación, tecnología aplicada a la educación, gestión de procesos, entre otros. Las tres ediciones anteriores: *Las Ciencias de la Educación en el proceso de formación del profesional* (2016), *Epistemología y práctica educativa en las instituciones de educación superior* (2017) y *Escenarios educativos latinoamericanos. Una mirada desde las universidades* (2018, 1ª Eds.) así lo contienen. Estas publicaciones son de acceso abierto y las puede encontrar en la web [www.reed-edu.org](http://www.reed-edu.org)

Bajo la premisa de accesibilidad, convergencia y cooperación, REED avanza por constituirse como un espacio alternativo necesario para que docentes e investigadores en el campo educativo, encuentren un escenario de debate y reflexión permanente al más alto nivel, sin perder la máxima de otorgar oportunidad a cada uno de los que buscan superarse y crecer de manera permanente.

En este marco, como parte del fortalecimiento de las alianzas con instituciones de educación superior del Ecuador, se consideró publicar una segunda edición contentiva de

un nuevo capítulo que aporta conceptos y conocimientos no analizados anteriormente. En este sentido y gracias al apoyo y el esfuerzo emprendido en colaboración con la Universidad Técnica de Manabí, se logró la publicación de la obra.

De manera peculiar esta tercera edición cuenta con dos ediciones, la primera publicada en la Universidad de Sancti Spíritus, Cuba, el 5 de octubre de 2018 en el marco de la IV Reunión Anual de REED bajo el Sello Editorial REDEM, Perú; en su interior recoge 17 artículos organizados en 4 capítulos. La segunda publicada en la Universidad Técnica de Manabí (UTM) bajo el sello editorial Ediciones UTM se publica en mayo de 2019, en ella se incluye, además de los artículos de la primera edición, un monográfico sobre educación inclusiva que da título y cuerpo al quinto capítulo.

El capítulo 1 *Teoría educativa*, recoge concepciones contemporáneas del accionar docente. Inicia con un abordaje sobre la experiencia de aprendizaje vivida por un grupo de artistas-docentes en formación, de la carrera Pedagogía en Educación Artística de la Universidad Católica Silva Henríquez en Chile, quienes mediante la asignatura “Taller Creativo Integral” logran significar el espacio para aprender a ser y vivirse como artistas-docentes desde experiencias mediadas y relacionales, lo cual les permite lidiar con conflictos que ocurren en la práctica artística y pedagógica. El artículo explica los aspectos ontológicos y epistemológicos vinculados a los(as) artistas-docentes.

Seguidamente se muestran dos artículos que refieren el abordaje conceptual del trabajo independiente. El primero ofrece una visión contemporánea del autoaprendizaje en la universidad latinoamericana. Se teoriza sobre los conceptos de independencia cognoscitiva. Se debate también sobre la necesidad de cambiar el enfoque y la intención del trabajo independiente para hacer que las tareas movilicen de manera directa y consciente componentes psicológicos con frecuencia descuidados (autovaloración, mediatización reflexiva) para que este se adecue a las nuevas realidades signadas, no solo por la mayor cantidad de estudiantes, sino por la semi-presencialidad y la educación a distancia y virtual.

El segundo artículo ofrece una propuesta para implementar un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el trabajo autónomo, para lo cual se asume la concepción del



trabajo independiente como proceso de dirección. Esta propuesta centra su dinámica en otorgar protagonismo a estudiantes y profesores según los momentos de planeación, orientación, ejecución y evaluación. Se precisa la necesidad de desarrollar en los estudiantes habilidades cognitivas y de trabajo autónomo como motor de desarrollo de su independencia en la gestión del conocimiento.

Finalmente se hace un análisis del concepto de pedagogía en contextos hospitalarios, teniendo en cuenta la práctica docente en las aulas en estos escenarios. Se muestra, además, la importancia de la formación del docente para que brinde una mejor atención en este ambiente, así como también se describen algunas iniciativas de formación en que se vienen realizando en instituciones universitarias en el contexto latinoamericano.

El capítulo 2 *Dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje*, muestra experiencias docentes en el aula universitaria. Inicia reflejando una práctica para enseñar Sociología de la Educación, la cual deriva de una sistematización de experiencias de lo que en Cuba se denomina “trabajo metodológico”, actividad orientada a la preparación didáctica y científico-pedagógica del claustro a partir de actividades planificadas de manera sistemática en cada ciclo escolar. El contexto de actuación es desde la disciplina Fundamentos Filosóficos y Sociológicos de la Educación en la carrera Licenciado en Educación en la especialidad de Pedagogía-Psicología.

Un segundo artículo muestra acciones metodológicas que son útiles en la preparación de los docentes para la orientación familiar en la República Popular de Angola, tomando como premisa la experiencia de la escuela cubana y la necesidad del Ministerio de educación angolano por estrechar la relación escuela-familia. Estas acciones se proyectan desde diferentes formas de organización: elaboración de materiales didácticos, conferencias, talleres, asesorías, consultas psicopedagógicas, seminarios y acompañamientos metodológicos. Seguidamente se muestra un estudio que deriva del proyecto “Estrategias para mitigar la deserción de los futuros ingenieros de sistemas en Colombia” donde se hace un análisis sobre las dificultades para entender y construir algoritmos de alto nivel en su programación de software.

Seguidamente se presentan los resultados de una experiencia didáctica en la Universidad Nacional San Agustín del Perú, donde se evaluó la aplicación del procesador de datos denominado Pro4MixCem, diseñado para cálculos de mezcla de materias primas o nuevas formulaciones en la operación de dosificación para la obtención de crudo de cemento, lo que favoreció la mejora de las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje en las asignaturas de Materiales industriales, Tecnología de materiales y similares. A seguidas se presenta un estudio que expone los resultados alcanzados con la introducción de la metodología “Lesson Study” en el primer semestre de la carrera de Pedagogía de los idiomas nacionales y extranjeros en la Universidad Técnica de Machala, Ecuador.

El capítulo 3 *Investigación, formación y profesionalización docente*, recoge una sistematización sobre el tratamiento de la lectura en las investigaciones educativas durante la etapa 2004-2017 en la provincia de Sancti Spíritus, Cuba, debelando un decrecimiento de estas en los últimos ocho años. El estudio se realiza a los procesos de enseñanza aprendizaje de didácticas con perfil humanístico y los programas de formación de posgrado en educación. Continúa el capítulo con la descripción de la influencia de un curso de Didáctica en la preparación del docente universitario; este se evaluó tomando en consideración los fundamentos teóricos de un modelo pedagógico que responda a las demandas educativas del siglo XXI.

El capítulo cierra mostrando una revisión de los “haceres” en la práctica docente desde ejercicios de reflexión realizados por el profesor universitario en la Universidad de Sonora, México. Se valora que la vida académica generada al interior de las instituciones de educación superior; no cumple los objetivos de reconstruir perfiles profesionales o mejorar situaciones educativas, sino más bien, de poner sobre la mesa el significado que el profesor adquiere en su contexto al “revisar lo que hace, cómo lo hace y porqué lo hace”.

El capítulo 4 *Gestión y calidad educativa*, muestra experiencias en la formación de tecnólogos en Brasil a partir de las políticas implementadas, la gestión de demandas formativas de posgrado en la especialidad de Turismo, el tratamiento a la formación en idioma Portugués en universidades públicas argentinas y la gestión del conocimiento y la calidad educativa en la educación superior ecuatoriana.

Con relación a la experiencia brasileña, se presenta parte de una investigación que analizó las políticas públicas dirigidas a los Cursos Superiores de Tecnología en los últimos 30 años. Se describen las acciones gubernamentales más importantes para la reanudación de la oferta en la década de 1990. Y, posteriormente, focaliza las acciones de valorización profesional y de reconocimiento de los tecnólogos para actuación profesional y prosecución de estudios, así como para el aumento de la calidad de los cursos a partir del reordenamiento legal observado en los Gobiernos de los presidentes Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) y Dilma Rousseff (2011-2016).

En el caso del estudio en el Ecuador se muestran las demandas profesionales para programas de superación en Gestión turística y Gestión de Servicios de Alimentos y Bebidas, en la provincia de Manabí. El estudio se ajusta a las demandas internacionales, nacionales, regionales y locales en correspondencia con las megatendencias del turismo signadas por el uso pertinente de las tecnologías de la información y las comunicaciones y la agenda 2030.

También se presenta cómo es tratada la enseñanza del idioma portugués en las universidades públicas argentinas. La ruta seguida es el mapeo de las acciones en el área de políticas lingüísticas relacionadas a la promoción del portugués, tipificando modalidades y tendencias. Se considera que el Plan de Integración Regional de los años noventa promovió la apertura de profesorado en portugués y otras modalidades de inserción del idioma en las universidades. Sin embargo, actualmente, se advierte un estancamiento de las políticas en el área.

Finalmente se analizan los elementos que influyen en el proceso de gestión del conocimiento en la evaluación de la efectividad de la educación universitaria ecuatoriana y se determina la relación existente entre gestión del conocimiento, calidad educativa y educación universitaria. Se identifica la relación gestión del conocimiento con la mejora de indicadores de calidad educativa que se experimenta en universidades en este país.

El capítulo 5 *Monográfico. Educación inclusiva*, muestra un análisis de la naturaleza conceptual del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, destacando el carácter viajero de sus instrumentos conceptuales. En un primer momento, se presenta al lector,

un examen analítico-metodológico acerca de las condiciones implicadas en torno a la noción de concepto, reconociendo en él, un carácter regulador de la actividad científica. En un segundo momento se identifican tres propiedades básicas del universo conceptual de la Educación Inclusiva –reconociendo sus estrategias de enmarcamiento–, como son: a) su naturaleza en permanente movimiento, propiedad de la relación y la constelación, b) la consolidación de una gramática de la multiplicidad y c) la consolidación de una semántica que abduce herramientas procedentes de diversos campos y disciplinas – mediante préstamos, injertos, etc.–, orienta su actividad hacia la integración *extra-disciplinar*. En un tercer momento, se analizan las condiciones que definen el *giro conceptual* de la Educación Inclusiva –específicamente, a través de la noción de tropismo– y sus tareas críticas, entre ellas, la capacidad de concebir la inclusión como un dispositivo performativo, interrogar las categorías que definen el estatus pre-constructivo de este enfoque y aperturar nuevas modalidades de imaginación política, pedagógica y epistemológica.

En este tercer título, en su segunda edición, se revelan experiencias teóricas, y prácticas desarrolladas por los docentes latinoamericanos, las cuales son ricas e interesantes a partir de la descripción de las particularidades y escenarios donde se desempeñan. Cargado de conceptualizaciones, resultados de investigación, descripción de prácticas docentes; esta nueva edición nos regala una fotografía de las universidades latinoamericanas del siglo XXI.

La epistemología que alude en las entrañas y retórica del texto, deriva del más genuino legado académico en el campo educativo, que, aunque para algunos carece de carácter y cuerpo sólido, se muestra con esta producción, que es una ciencia que se desprende del empeño y sacrificio de quienes educamos.

*Escenarios educativos latinoamericanos. Una mirada desde las universidades*, en su segunda edición, no es más que la versión enriquecida de la primera, aquí se muestra también experiencias y criterios de docentes latinoamericanos en sintética expresión de su pensamiento y actuación permanente. Quede este título, en sus dos ediciones, como referente para nuevas producciones y el resumen introducido como motivación para explorar a profundidad la riqueza de las palabras de cada autor repartida en cuatro

capítulos. Le invitamos a, que como hasta aquí, se siga trabajando por la cooperación regional y que REED se consolide como ese “espacio de convergencia necesario” al que se aspira.

Eldis Román Cao  
Coordinador general de REED, Cuba

# CAPÍTULO 1. TEORÍA EDUCATIVA

# Hacia una formación onto-epistemológica de artistas-docentes. Un cruce de experiencias

Rosario García-Huidobro Munita<sup>1</sup>

## Introducción

Este artículo surge de la ponencia realizada en el III Seminario de Poéticas Educativas, organizada por la carrera de Pedagogía en Artes Visuales de la Universidad de Los Lagos en Chile, en octubre de 2017. En el marco de este seminario se reunieron diversos académicos nacionales, quienes discutieron sobre el lugar de las artes en la formación escolar y superior.

Algunos de los aspectos que llevan a pensar y situar este capítulo devienen de cuestionamientos explorados, en el marco de la investigación doctoral desarrollada en torno al tema de las artistas-docentes en Chile (García-Huidobro, 2016). Estos temas de interés se vinculan al cómo los(as) artistas-docentes chilenos aprenden a enseñar artes, también al cómo van conformando sus identidades y al cómo, en ese camino, encuentran diversos conflictos durante su desarrollo en el aula (Adams, 2003, 2007; Atkinson, 2011; Daichendt, 2009, 2010; García-Huidobro, 2018a). Esta última cuestión parece interesante, ya que es un problema poco visibilizado y escasamente tratado por especialistas en el área chilena, a pesar del llamado que Luis Hernán Errázuriz (2004) realizó para revisar estos temas, desde las reformas curriculares chilenas, realizadas en el área artística el 2002.

Frente a esta problemática global, diversas instituciones extranjeras han realizado proyectos y programas que han buscado *suavizar* las tensiones que viven los(as) artistas-docentes entre ambas prácticas (Adams, 2003, 2007; Upitis, 2005). A pesar de los aspectos positivos de estos programas, se puede expresar que se sitúan como 'soluciones parche', ya que si bien acompañan a los(as) artistas-docentes en sus dificultades, entregándoles diversas estrategias, no se ha generado una intervención directa al currículum escolar o a las mallas curriculares de las formaciones docentes, para repensar

---

<sup>1</sup> Doctora en Artes y Educación. Profesora Asistente. Académica Universidad de los Lagos. [rosario.garcia-huidobro@ulagos.cl](mailto:rosario.garcia-huidobro@ulagos.cl)

esta problemática desde aspectos más profundos, como la formación de las identidades híbridas que se están formando y orientar que estas formas de ser y hacer sean más fluidas, relacionales y no tan dicotómicas, como suele suceder cuando los(as) artistas-docentes comienzan el trabajo en el aula.

Este problema es vivido en el aula por profesores que viven con tensión su práctica docente al no lograr compatibilizarla con sus intereses artísticos o sus líneas de creación (García-Huidobro, 2016, 2018a). Por otro lado, los(as) artistas-docentes en formación de la Carrera Pedagogía en Educación Artística, de la Universidad Católica Silva Henríquez, también manifiestan tensión ante este problema.

Se ha detectado en los cursos dictados en este programa, que los y las estudiantes cuentan que muchos de sus compañeros egresados del programa abandonan su trabajo creativo al comenzar su labor docente. Este aspecto lo viven con incertidumbre y con problema, puesto que temen experimentar situaciones similares. En segundo lugar, los(as) artistas-docentes en formación también expresan problemas con el reconocimiento personal como artistas, lo que nos desplaza a revisar cuestiones ligadas a la formación docente y a quienes forman a estos(as) futuros profesores chilenos.

Es necesario expresar la dificultad de este alumnado por desligarse de las ideas más tradicionales del arte, en el que se expresa que para validarse como artistas se requiere producir, vender y estar presente con sus obras en galerías, museos, bienales, entre otras actividades. Sin ir más lejos, Pulido (2011, en García-Huidobro, 2016) reflexiona la idea y proceso de quien decide hacerse artista, cuestionando la precaria condición de las artes en Chile para mostrar cómo, ante ese panorama, el artista es marginado de la sociedad cultural y su inserción laboral. Es un escrito que funda la idea y noción de artista como productor.

Desde esta misma lógica, señala que la mayoría de artistas que enseñan en las universidades chilenas basan su prestigio desde la producción y muestra periódica de su obra, fundando su modo de enseñanza en la visión del artista como autodidacta. Bajo estas ideas, al igual que Daichendt (2010), se piensa relevante preguntarse qué es ser artista hoy, cuál es el tipo de formación artística que se entrega, qué ideas del arte y de



producción artística se enseña, puesto que son aspectos cruciales para comprender desde dónde proceden las problemáticas que viven los artistas-docentes en formación.

Ahora bien, ante esta problemática, la ponencia realizada en el Seminario de Poéticas Educativas, buscó cuestionar los aspectos ontológicos y epistemológicos de los(as) artistas-docentes, para intentar incidir en las nuevas formas de llevar a cabo la enseñanza de esta disciplina en Chile y, de esta manera, intentar lidiar con las problemáticas que viven los(as) futuros profesores(as) de artes.

Para ello, en este artículo se tratan dos aspectos relevantes. Lo primero será explicar a qué referimos con la ontología de los(as) artistas-docentes. Aclarar esta idea permitirá referir sobre la práctica de los y las artistas-docentes como una fuente que es onto-epistemológica. En segundo lugar, una vez explicadas las primeras ideas se relatará la importancia que se requiere, tanto en la formación docente como en el desarrollo profesional, que se trabaje esta onto-epistemología de manera activa y corporeizada. Para ello se relatará una experiencia pedagógica llevada a cabo en la carrera de Pedagogía en Artes Visuales, de la Universidad Católica Silva Henríquez, donde se puso en juego la idea de onto-epistemología en el curso “Taller Creativo Integral”.

## **Desarrollo**

### **1. Onto-epistemología artista-docente**

En este escrito se tratan dos conceptos que han sido tratados de manera dualista a lo largo de la historia; el ser artista o docente y también la ontología y la epistemología. El propósito de este apartado es señalar dos formas de ser y hacer que se nutren mutuamente, sin jerarquizarse. Por ello, es relevante comenzar esta segunda parte expresando por qué este escrito refiere a artistas-docentes y no a profesores(as) de artes. Lo cierto es que este aspecto nominativo traslada a discutir las cuestiones onto-epistémicas.

Al hablar de artistas-docentes se intenta situar ambos roles y figuras en el mismo plano de pensamiento y ejercicio. No se expresa que son profesores(as) de algo, puesto que afirmar dicha denominación significaría jerarquizar una forma de ser sobre la otra. Al contrario, se busca afirmar ambos roles y formas de ser a la vez. Ahora bien, el término proviene de un tipo de pensamiento que tiene históricamente un trasfondo dualista. Esto

proviene de la herencia humanista y cartesiana que habla de una posición jerárquica entre un rol u otro, un tipo de pensamiento cartesiano que ha sido muy metódico, lógico y racional a la hora de pensar el artista y su vínculo con la realidad (Daichendt, 2010).

El pensamiento posthumanista nos ha hecho un llamado para intentar abolir las dicotomías de teoría/práctica, ontología/epistemología, pensamiento/corporeidad, transcendencia/inmanencia, entre otras (Nardini, 2014), y más que entenderlas como experiencias contrarias o que se deban separar, situarlas como dos experiencias que se enredan. En un llamado a comprender estos elementos en su interacción y a situarlos metafóricamente como bisagras. Desde esta nueva perspectiva situada, no solo se subvierten los dualismos en los que se basa la tradición humanista y la filosofía occidental, “sino que también engendra modos de *dialogar con y pensar a través* de la diferencia o diferencias «más allá del dualismo», lo que permite que las diferencias *difieran* de forma horizontal y plural” (Nardini, 2014, p.22).

A partir de estas ideas, es relevante explicar a qué refiere la onto-epistemología que ha señalado Barad (2003), puesto que estas ideas permitirán no entender las experiencias de los(as) docentes como una dualidad. El término ontología alude a la naturaleza de una cosa, su realidad y diversas características (Cresswell, 2007).

Frente a ello, se puede decir que la naturaleza de ser y vivir de los(as) artistas-docentes es subjetiva y múltiple, pues no es posible encasillar o determinar un molde específico para todos(as), ya que cada uno(a) vive una realidad distinta y posee una historia personal diferente a la otra. Por otro lado, epistemología refiere al conocimiento que generamos, al cómo producir saberes y qué tipo de saberes (Creswell, 2007).

Debido a la tradición humanista se habla de los aspectos ontológicos y epistemológicos de manera separada, igualmente que de los artistas y docentes. Por ejemplo, James Daichendt expresa lo siguiente sobre los artistas y profesores,

Las características estereotipadas de los artistas incluyen actitudes despreocupadas, actividad espontánea, condiciones atípicas de organización del trabajo y objetivos asociados con la exposición y galerías o museos. Por el contrario, el docente a menudo trabaja en un sistema regimentado que es sistemático y altamente estructurado. Los objetivos están asociados con el éxito del estudiante y la naturaleza personal. Por lo tanto, una identidad asociada con estas dos posiciones puede ser confusa y frustrante para aquellos interesados en mantener ambos roles. (Daichendt, 2010, p.11)

Se considera relevante cuestionar ese tipo de aseveraciones. Para ello, en el artículo se propone entender la complejidad de los(as) artistas-docentes como una onto-epistemología, es decir como forma de ser que es mediada y relacional (Barad, 2003).

De los(as) artistas-docentes se puede decir que lo ontológico tiene que ver con un espacio y forma de ser subjetiva y además el cómo son y viven es corporeizado como un desplazamiento de experiencias entre lo artístico y pedagógico (García-Huidobro, 2016, 2018b). Si se cree que ser artista-docente implica vivir entre ambas prácticas, entonces significa que refiere a una forma de ser (ontológica) y de conocer (epistemológica) que es relacional, porque el tipo de saber que producen y que aprenden no puede desligarse de los recorridos que hacen entre las artes y la educación. Esta idea nos señala un constante cruce de experiencias entre lo artístico y docente (García-Huidobro, 2018b).

Sobre la onto-epistemología, Barad (2003) explica que lo importante no es la fijación de las palabras o los actos de modo independiente en la realidad, sino la construcción y relación de sentido causal entre nuestras prácticas, formas de hacer y ser. Por ello que, al estar vinculadas las prácticas artísticas con las docentes, se construye un sentido de ser (ontológico) y de generar saber (epistemológico) que es relacional (onto-epistemológico).

Ante esta nueva comprensión, es interesante cuestionarse por los vínculos y los múltiples cruces de experiencias de los(as) artistas-docentes y comprender que el modo de transitar entre las artes y la enseñanza es intra-activo (Barad, 2003). Esto significa que el (la) artista-docente va siendo a partir de múltiples interacciones con la realidad y formas de contarse, donde lo otro(a) siempre es parte de sus prácticas discursivas. Esos recorridos que circulan entre esas experiencias de relación son los aspectos onto-epistemológicos de quienes se viven como artistas-docentes.

De esta manera, la onto-epistemología no busca separar la práctica de los(as) artistas y profesores, sino favorecer el vínculo entre ambas para que sean vividas como incardinamientos (Braidotti, 2015). Esta idea toma relación con “una cuestión no de estar específicamente situada en el mundo, sino más bien de ser del mundo en su especificidad dinámica” (Barad, 2007, p.377).

Ante estas ideas se expone un ejemplo de Barad (2007), pues se considera pertinente para comprender la intra-acción entre las experiencias artísticas y docentes. Barad invita a pensar en una persona que sostiene una taza de café en la mano. A primera vista, la autora nos expresa que nos es posible discutir sobre las fronteras exteriores de la taza y de la mano, ya que parecen definidas y delimitadas. Sin embargo, nuevos estudios de la física explican que cuando ampliamos el límite entre la taza y la mano, no es posible determinar concretamente cuáles átomos pertenecen a la taza y cuáles son parte de la mano.

El ejemplo mostrado, nos sirve para entender que las unidades ontológicas de los elementos y humanos no son independientes, sino relaciones. El límite entre la taza y la mano no se puede reducir a una simple inter-acción entre estos elementos, puesto que hay aspectos internos que se entrecruzan en sus fronteras. Por el contrario, expresa Barad, la relación entre sujeto y objeto surge del proceso de intra-acción, que deviene de una conexión internamente corpórea.

Es así que, Barad explica que una persona y otro elemento no son dos elementos que ontológicamente están separados, puesto que los límites corporales que visualmente se perciben se van reconstituyendo en el proceso dinámico de vinculación entre estas partes.

Este ejemplo cotidiano nos sirve para pensar en la experiencia de formación de los(as) artista-docentes, porque habla de una ontología relacional que reconoce los vínculos entre ser alguien y hacer algo, como una energía que está en constante mediación y transformación con la realidad. Esta idea lleva a pensar en ese espacio tercero que se genera cuando se vincula lo artístico con lo pedagógico, que no es ni uno ni el otro, sino una forma de aprender ambas profesiones a la vez (Kind, Cosson, Irwin y Grauer, 2007).

A partir de estas ideas onto-epistemológicas de Barad (2003, 2007), se considera que la formación de los(as) artistas-docentes también requiere un aprender a compartir y mediar identidades y a pensarse no solo como artista o docente, sino como figuras intra-activas, donde los límites entre ambas identidades se funden. Además, también es un llamado para aprender los no saberes de la práctica docente y considerarlos como saberes necesarios en quien aprende a mediar entre lo artístico y docente (García-Huidobro, 2017a).

El referido es un llamado para aprender a pensar de manera diversa en nosotros mismos

(Braidotti, 2015), no entender al ser humano de manera rígida, estable y delimitada, sino en una multiplicidad de formas de ser y hacer. Eso implica pensar en los recorridos que los(as) artistas-docentes van haciendo y situar esos trayectos que hacen —entre las artes y la educación— como aquello que da sentido a su práctica artística-docente.

## **2. Tránsitos onto-epistemológicos en la formación inicial**

Para pensar cómo promover estos tránsitos onto-epistemológicos a lo largo de la formación inicial docente, se sitúa como ejemplo un curso que se entregó en la carrera de Pedagogía en Educación Artística, con mención en Artes Visuales, de la Universidad Católica Silva Henríquez, en Chile. Pensar en la posibilidad de este, como otros cursos que favorezcan la identidad artística-docente, se vuelve un llamado prioritario en la formación universitaria actual (Errázuriz, 2004; Deichandt, 2010).

El curso que se comparte es llamado “Taller Creativo Integral” y es un ramo optativo que consistió en un taller de creaciones práctico, con el cual se buscó que los(as) estudiantes, a partir de encargos temáticos específicos, realizaran investigaciones artísticas y construyeran de manera original y creativa su propia línea de interés artística y docente. De esta manera, se buscó preparar en ellos(as) su bagaje crítico-reflexivo y enfrentar la docencia desde este posicionamiento híbrido.

En su elaboración se les realizaron diversos encargos invitándolos a crear trabajos bidimensionales, tridimensionales, instalaciones, vídeos, performance, entre otros formatos, para dar respuestas creativas y resolutivas a sus experiencias personales y pedagógicas. Las sesiones fueron instancias exclusivamente para presentar sus trabajos y, desde ese espacio grupal, interpretar, establecer analogías, comprender el cambio social y la diversidad cultural cuestionando las formas artísticas como normativas dominantes (García-Huidobro y Montenegro, 2018).

El curso se desarrolló una vez por semana y, dicho semestre, al estar compuesto por 18 estudiantes, se decidió dividir el curso en dos grupos para que cada grupo pudiera presentar sus trabajos de manera alternada entre cada semana. Así, los(as) estudiantes disponían de dos semanas para pensar y realizar los trabajos artísticos y luego evaluarlos grupalmente. Las correcciones eran personalizadas y se favorecían los espacios de aprendizajes grupales y de discusión reflexiva (Ferrada y Flecha, 2008).

Cuando los(as) artistas-docentes en formación presentaban su trabajo artístico, primero expresaban aspectos de su contenido conceptual. Luego hablaban de los referentes que orientaron e inspiraron su trabajo creativo y, por último, lo vinculaban con una actividad pedagógica creada previamente. Esa actividad que desarrollaban a partir de su trabajo creativo era sumamente importante, puesto que era un llamado a reflexionar sobre el espacio pedagógico en su obra artística. Para ello, con anterioridad respondían preguntas como: ¿qué actividad pedagógica podrías crear desde este trabajo artístico? ¿Qué contenido podrías desarrollar? ¿Con estudiantes de qué año podrías realizar esta actividad?

De esta manera, los(as) artistas-docentes en formación aprendían que su quehacer artístico no estaba desligado del educativo y desarrollan procesos creativos que, a su vez, debían resituarse desde lo pedagógico (García-Huidobro y Montenegro, 2018). Esta metodología de trabajo ayudó a que onto-epistemológicamente los(as) artistas en formación pudieran transitar entre ambas prácticas, generando saberes mediados entre un hacer y el otro.

Los desplazamientos que hacían entre lo artístico y lo pedagógico los(as) ayudaba a re-significar sus vínculos con las artes, puesto que en sus trabajos dejaban de crear objetos que defendían la autonomía del arte y, más que nada, buscaban crear experiencias artísticas que tocaban temas contingentes como el género, feminismo, cultura visual, culturas originarias, diversidad cultural, entre otros.

De este modo, al desarrollar actividades pedagógicas que surgían desde sus trabajos creativos, se desvinculaban del área artística personal y transitaban hacia el campo social de la enseñanza (García-Huidobro, 2018b). Este constante movimiento que hacían entre un hacer artístico y pedagógico incardina un pensamiento onto-epistemológico, puesto que se iban comprendiendo y re-significando a sí mismos de manera híbrida y rizomática.

Según Rosi Braidotti,

Necesitamos proyectar nuevos esquemas sociales, éticos y discursivos de la formación del sujeto para afrontar los profundos cambios a los que nos enfrentamos. Esto implica que debemos aprender a pensar de manera diversa en nosotros mismos. Yo asumo la condición posthumana como una oportunidad para incentivar la búsqueda de esquemas de pensamiento, de saber y de autorrepresentación alternativos respecto de aquellos dominantes. La condición posthumana nos

llama urgentemente a reconsiderar, de manera crítica y creativa, en quién y qué nos estamos convirtiendo en este proceso de metamorfosis. (Braidotti, 2015, p.12)

Si trasladamos estas palabras de Braidotti a la experiencia de formación de los(as) artistas-docentes, se puede pensar que el curso promovía un nuevo espacio formativo para que los y las artistas-docentes pudieran comprenderse de manera intra-activa y, desde este espacio, afrontar su profesión en el aula. Es un modo de enseñarles a pensarse de manera múltiple, no dualista y concebir que más que actuar como individuos son una posición (Velasco, 2015) y más que ser inventores son mediadores a través de las artes.

También podemos señalar que el tipo de esquema de pensamiento y de saber que promovían los(as) estudiantes en el curso era transformativo, puesto que la práctica artística que desarrollaban se alejaba de las artes dominantes y se situaba como un tipo de práctica que tiene sentido político (García-Huidobro 2017b), porque lo artístico se resignifica socialmente al entrar al terreno pedagógico.

A partir de Braidotti, es interesante pensar que el proceso de metamorfosis que viven los(as) artistas-docentes en la experiencia del curso, alude al cruce de experiencias entre lo artístico y pedagógico, donde el resultado son sujetos de identidades híbridas que aprenden a vivirse profesionalmente desde una condición posthumana (Braidotti, 2015). Con ello, referimos a artistas-docentes que aprenden a situar las raíces corporales del proceso de su pensamiento (Braidotti, 1991) de manera corporeizada, porque aprenden a vivirlo desde los múltiples tránsitos artísticos y pedagógicos que hacen en su día a día. De esta manera, la conformación de identidad híbrida que van gestando los artistas-docentes en formación promueve “a que los niños y estudiantes exploren los límites de su práctica con el fin de contemplar nuevas formas de práctica y producción, que podrían denominarse nuevas formas de vida” (Atkinson, 2002, p.164).

Esta forma de transgredir lo dado en la enseñanza artística, que pueden desarrollar los(as) artistas-docentes, se vincula con lo político en las artes y lo educativo, puesto que su hacer pedagógico se transforma en un modo de intervención social en la educación (Freire, 2002). Además, abre nuevos espacios de diálogo entre arte y experiencia y permiten que el profesorado, junto con sus estudiantes, puedan descubrir aquello que Dennis Atkinson (2015, 2016) llama *subjets yet to come*. El autor refiere a esos momentos en el aprendizaje

de las artes donde todo un grupo va siendo, aprendiendo y descubriendo desde el encuentro y donde se generan saberes democráticos sobre las artes.

### **Conclusiones**

Para finalizar, es relevante subrayar algunas ideas de lo que se ha propuesto y también señalar nuevas comprensiones sobre lo que este curso “Taller Creativo Integral” nos lleva a pensar en la formación inicial docente de profesores en Chile.

La experiencia del Taller Creativo, podemos expresar que esta asignatura ha tenido una experiencia transformativa en los(as) estudiantes del curso. Primero, porque al apropiarse de los temas y re-significarlos pedagógicamente, realizan ejercicios que tienen la capacidad de transformar nuestras formas de comprender (nos). Por otro lado, señalamos que el tipo de práctica artística que realiza el grupo de artistas-docentes del taller produce un tipo de conocimiento que también es transformativo, puesto que tiene el potencial de cambiar la forma en que vemos y pensamos (Sullivan, 2011). Además, porque del encargo realizado emanan propuestas pedagógicas con temáticas y contenidos relevantes para el aula escolar, que van más allá de lo propuesto en el currículum, tales como género, feminismo, culturas originarias, sexualidad, cuidado de lo natural, cultura visual, etc.

Desde este lugar, podemos mencionar cómo las artes y la enseñanza de la artes se transforma en un accionar político que performa nuevas formas de entendernos social y humanamente (Atkinson, 2011; Rojas, 2017; García-Huidobro, 2018b). A través de estas iniciativas surgen nuevos relatos sobre la educación artística, formas pedagógicas alternativas sobre la producción de saberes entorno a las artes, que vinculados a pedagogías críticas y feministas buscan combatir la justicia social, promover una ciudadanía más activa y sociedades más democráticas (Rodrigo, 2007).

En este sentido podemos expresar que, desde la práctica artística y pedagógica que desarrolló el alumnado del taller, se construyeron nuevos saberes y comprensiones que no solo fueron relevantes para ellos mismos, sino que también se articularon como desafíos de contingencia nacional a tratar en el currículum. Esto posiciona a los artistas-docentes en formación como actores políticos, encarnando un compromiso social y ético con la enseñanza chilena.



A partir de la experiencia del alumnado en este taller, también es importante remarcar la necesidad de que las universidades consideren la idea de onto-epistemología de los y las artistas-docentes como orígenes y cimientos de su formación inicial, promoviendo cursos y formas de acercarse al arte y a la enseñanza artística que permita a sus estudiantes aprender a vivir su profesión como un desplazamiento constante entre su deseo de hacer en las artes y lo educativo. Así también, mostrarles que su formación apunta a la construcción de una identidad que es híbrida, en la que no tienen que entenderse más como profesores o artistas, sino como ambas figuras a la vez. Esto se alcanzaría solo si el programa de estudios revisara sus mallas curriculares, cursos y, a su vez, los profesores de estas universidades tienen un pensamiento acorde a este pensamiento posthumano.

Por último, se señala la necesidad de que en las formaciones docentes existan espacios y actividades que promuevan tránsitos entre lo artístico y lo pedagógico. Actividades curriculares que les reafirmen y constantemente les recuerden que, tanto en los cursos de didáctica de las artes, como los propiamente artísticos y los específicamente pedagógicos, ninguno de sus roles está aislado del otro. Por ello, se invita a que los cursos artísticos se entrecrucen con los pedagógicos y viceversa, permitiendo que estos aspectos relacionales doten de sentido a ese cruce de experiencias.

### **Referencias bibliográficas**

- Adams, J. (2007). Artists becoming teachers: expressions of identity transformation in a virtual forum. *International Journal of Art & Design Education*, 26(3), 264-273. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2007.00537.x>
- Adams, J. (2003). The Artist-Teacher Scheme as Postgraduate Professional Development in Higher Education. *International Journal of Art & Design Education*, 22(2), 183-194. <https://doi.org/10.1111/1468-5949.00353>
- Atkinson, D. (2002). *Arts in Education: Identity and Practice*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Atkinson, D. (2011). The artist-teacher. En Atkinson, D. *Art, equality and learning. Pedagogies against the State*. (pp. 115-138). Netherlands: Sense Publishers.
- Atkinson, D. (2015). The adventure of pedagogy, learning and the not-known. *Subjectivity*, 8(1), 43–56. <https://doi.org/10.1057/sub.2014.22>
- Atkinson, D. (2016). Without Criteria: Art and Learning and the Adventure of Pedagogy.

- The international journal of art & design education*, 36(2), 141-152.  
<https://doi.org/10.1111/jade.12089>
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham y Londres: Duke University Press.
- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801-831.  
 Recuperado de [https://www.uio.no/studier/emner/sv/sai/SOSANT4400/v14/pensumliste/barad\\_posthumanist-performativity.pdf](https://www.uio.no/studier/emner/sv/sai/SOSANT4400/v14/pensumliste/barad_posthumanist-performativity.pdf)
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Barcelona: Gedisa.
- Braidotti, R. (1991). *Patterns of Dissonance. A study of women in contemporary philosophy*. New York: Routledge.
- Creswel, J. (2007). *Qualitative inquiry & research design Choosing Among Five Approaches*. California: SAGE.
- Daichendt, J. (2010). *Artist-teacher a philosophy for creating and teaching*. Chicago: Intellect Ltd.
- Daichendt, J. (2009). George Wallis: The Original Artist-Teacher. *Teaching Artist Journal*, 7(4), 219-226. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15411790903158670>
- Errázuriz, L.H. (2004). Entrevista a Luis Hernán Errázuriz. En Haltenhoff, N. (Ed.) *Los Saberes de la escuela. Análisis de la renovación disciplinarian en la reforma curricular 1996-2002*. (p. 111-123). Santiago: Editorial Universitaria.
- Ferrada, D., y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos* 34(1), 41-61. Recuperado de <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/3291>
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- García-Huidobro, R. (2016). *Diálogos, desplazamientos y experiencias del saber pedagógico. Una investigación biográfica narrativa con mujeres artistas-docentes*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- García-Huidobro, R. (2017a). El lugar del no saber en la enseñanza de las artes visuales. *Revista de Educación Artística EARI*, 8, 105-119.  
<http://dx.doi.org/10.7203/eari.8.9272>

- García-Huidobro, M.R. (2017b). Retratar a otras mujeres y cartografiar nuestros vínculos. *Investigaciones Feministas*, 8(2), 603-618. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/54143>
- García-Huidobro, M.R. (2018a). El lugar de los conflictos en la experiencia del saber pedagógico de profesoras de artes. *Revista Complutense de Educación*. En prensa.
- García-Huidobro, M.R. (2018b). Artistas-Docentes que aprenden a enseñar. Abriendo espacios pedagógicos y transgrediendo dualidades. *Innovación educativa*, 18(77), 39-56. Recuperado de <http://www.innovacion.ipn.mx/Revistas/Paginas/ultimo-numero.aspx>
- García-Huidobro, M.R. & Montenegro, C. (2018). De Prácticas Artísticas con Enfoques Feministas a Experiencias Educativas que Favorecen la Transformación Social. *Investigación Educativa*. En prensa.
- Kind, S., Cosson, A., Irwin, R. y Grauer, K. (2007). Artist-teacher partnerships in learning: the in/between spaces of artist-teacher professional development *Canadian journal of education*, 30(3), 839-864. Recuperado de [https://www.jstor.org/stable/20466665?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/20466665?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Nardini, K. (2014). Volverse otro: el pensamiento encarnado y la “materia o importancia transformadora” de la teorización del (nuevo) materialismo feminista. *Artnodes*, 14, 18-25. <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i14.2412>
- Rodrigo, J. (2007). Educación artística y prácticas artístico-colaborativas: Territorios de cruce transversales. En P. Coca y P. Montero. *Arte contemporáneo y educación: un dialogo abierto*. (pp. 76-96). Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Turismo.
- Rojas, P. (2017). ¿Bienestar subjetivo o formación de audiencias? Objetivo de la Educación Artística Contemporánea. En Ossa, C. (Ed.) *Escenas de Frontera: Educación Artística Currículo y Política* (p. 104-115) Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Sullivan, G. (2011). The Artist as Researcher. New Roles for New Realities. En Wesseling, J. *See it Again, Say it Again: The Artist as Researcher*. (pp. 79-101). Amsterdam: Valiz Antennal.
- Upitis, R. (2005). Experiences of Artists and Artist-Teachers Involved in Teacher Professional Development Programs. *International Journal of Education & the Arts*, 6(8), 1-12. Recuperado de <http://www.ijea.org/v6n8/v6n8.pdf>
- Velasco, S. (2015). Diez enclaves para apuntar al mundo. En Transductores. *Prácticas artísticas en contexto. Itinerarios, útiles y estrategias*. (pp. 129-146). Granada: Diputación Prov.



# Fundamentos epistemológicos del autoaprendizaje en las condiciones de acceso masivo a la educación superior

Lázaro Clodoaldo Enríquez Caro<sup>1</sup>

Idelisa Esther Castro Bermúdez<sup>2</sup>

Oscar Edberto Mera Chinga<sup>3</sup>

## Introducción

La idea de que el valor de un maestro se mide, no por lo que hace, si no por lo que hace realizar a sus alumnos es antigua, pero parece renovarse porque la necesidad de orientarse en el flujo creciente de información aumenta en cada época histórica. Por ello las políticas de educación nacionales e internacionales promueven desde hace años el desarrollo competencial en los centros escolares (Rocosa, Sangrá y Cabrera, 2018).

Las características del mundo actual en que se desarrolla el complejo fenómeno social educativo del siglo XXI, impone importantes retos al proceso formativo en el nivel superior de enseñanza. (Roque, Valdivia, Zagalaz, Sánchez, y García, 2017). Sin embargo, aún persisten insatisfacciones con el nivel de independencia de los estudiantes universitarios para realizar las tareas.

A pesar de la numerosa literatura psicológica, didáctica y metodológica que se posee, en las cuales se alerta al profesor sobre la necesidad de elevar de modo significativo el nivel de preparación de los alumnos para resolver independientemente las tareas, el efecto práctico del trabajo en la escuela en esta dirección es insignificante y en muchos casos imperfecto. (Pidkasisti, 1986, p.12)

Numerosos estudios revelan que los estudiantes universitarios aún no resuelven correctamente los problemas lógicos en situaciones que exigen la aplicación de procedimientos racionales y el control consciente de su actividad.

Hoy en día las universidades reconocen la necesidad de enseñar a aprender de manera activa a nivel de pregrado y postgrado. Los estudiosos del tema coinciden en que el trabajo independiente tiene como finalidad el desarrollo de la independencia para aprender, pero

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias de la Cultura Física. Profesor Principal del Departamento de Deportes y Recreación de la Universidad Técnica de Manabí. [lenriquez@utm.edu.ec](mailto:lenriquez@utm.edu.ec)

<sup>2</sup> Máster en Historia y Cultura. Profesora auxiliar del Instituto de Ciencias Médicas "Victoria de Girón" [idelisaecastrobermudez@gmail.com](mailto:idelisaecastrobermudez@gmail.com)

<sup>3</sup> Máster en investigación educativa. Vicedecano docente. Profesor agregado del Departamento de Deportes y Recreación de la Universidad Técnica de Manabí. [omera@utm.edu.ec](mailto:omera@utm.edu.ec)

ello exige la estimulación de componentes de la personalidad que no son sólo de naturaleza cognitiva. Uno de los autores clásicos del tema, Pidkasisti (1986) advierte que “es necesario organizar la investigación de la actividad independiente en el contexto de su esencia psicológica” (p.14).

Las referencias anteriores permiten asumir que el trabajo independiente debe estimular sistemáticamente los componentes cognitivos, afectivos y volitivos. Sin embargo, la revisión de la literatura demuestra que las investigaciones se orientaron más al componente metodológico - didáctico descuidando el “sentido personal” que las tareas adquieren para el estudiante.

Las consecuencias de esa limitación se acentúan en los países donde se democratiza, cada vez más, el acceso a la educación superior, porque lograr calidad en condiciones de masividad, cambia radicalmente las reglas y exige una mayor disposición del estudiante hacia la realización de tareas de trabajo independiente.

Los aportes teóricos y metodológicos de investigadores que se dedican a este tema, no siempre se corresponden con las condiciones en que transcurren los modelos educativos marcados por el amplio acceso, la semipresencialidad, la educación a distancia y virtual, porque sus aportaciones fueron realizadas en los marcos de la enseñanza superior presencial y en cierto sentido elitista.

Los profesores universitarios mantienen una tendencia a aplicar lo establecido por estudios precedentes, a pesar de que el contexto socio educativo ha cambiado radicalmente. Ceñirse a sistemas de trabajo de etapas anteriores, en condiciones de acceso masivo a la educación superior, es una incongruencia que limita la calidad del proceso formativo en la universidad del siglo XXI.

Desarrollar un autoaprendizaje de calidad en la masividad, demanda perfeccionar los fundamentos teóricos y metodológicos del trabajo independiente en condiciones particulares, estos argumentos justifican plenamente la realización de esta investigación.

Este no es un tema novedoso, pero el enfoque con que se trata en esta investigación sí lo es porque se pone atención no a lo que el alumno hace y cómo lo hace, sino también en lo que

siente, antes durante y después de realizar las tareas de trabajo autónomo, es decir los componentes afectivos y volitivos como psicoreguladores de la actividad intelectual.

La falta de investigaciones sobre estos componentes puede ser la causa de que tanto esfuerzo en el tema, aún no tenga resultados prácticos ni siquiera en los marcos de la educación superior de carácter presencial.

El diagnóstico recurrente realizado por los autores en varias universidades latinoamericanas de Venezuela, Ecuador y Cuba reveló un conjunto de insuficiencias en las fases fundamentales de este proceso, entre las que se señalan:

Limitaciones en la concepción sistémica de planificación y organización del trabajo independiente que se expresa en:

- Insuficiente determinación de los contenidos esenciales en la planificación de tareas que exijan mayor autonomía en la actividad de estudio y en su práctica profesional.
- Inadecuado balance en la complejidad de las tareas.

Limitaciones en la orientación de las tareas:

- Insuficiente delimitación de las acciones a realizar por el estudiante
- Insuficiente coherencia en la orientación de los objetivos de las tareas por parte los diferentes profesores de un mismo año.

Limitaciones en la regulación del proceso:

- Insuficiente nivel conocimiento de los profesores sobre el nivel de comprensión y disposición del estudiante para acometer las tareas orientadas.
- Los estudiantes manifiestan una tendencia a la ejecución reactiva de las tareas sin haber comprendido su esencia y especialmente sin experimentar la necesidad de darle un sentido a lo que deben realizar.

Limitaciones en el control:

- El control está centrado en la calificación del dominio del contenido por el estudiante en detrimento de los aspectos procesales y actitudinales que mediatizan la realización de las tareas. Lo que en la práctica significa evaluar lo que el estudiante realizó, a veces, cómo lo hizo y casi nunca qué sintió durante su realización y sobre todo qué sentido personal tiene lo que ejecutó.

El resultado del trabajo científico - metodológico emprendido durante varios años por los autores para revertir esas limitaciones ha sido limitado, pues, aunque se logra sensibilizar a los docentes sobre la necesidad de la utilización del trabajo independiente y se alcanza mayor precisión en los objetivos de las tareas, los estudiantes mantienen insuficiente nivel de disposición e independencia para asumir la auto preparación, que se evidencia en:

- Bajos promedios de tiempo empleado para resolver las tareas asignadas.
- Desinterés de los estudiantes para asumir el trabajo independiente de una manera responsable.
- Realización reactiva, estereotipada y mecánica de las tareas a través de copias indiscriminadas de los textos.

Se demostró que esas insuficiencias no se deben solo a incompetencias académicas, sino a una pobre implicación de los alumnos para asumir la tarea, es decir la intención formativa de lo orientado por el profesor, no coincide con el sentido personal de la misma para el estudiante. Lo cual expresa una contradicción, asociada no sólo a insuficiencias de carácter práctico - metodológico, sino a las siguientes limitaciones en la teoría precedente para ser aplicada en los contextos actuales:

- Predominio de una concepción de trabajo independiente que absolutiza la orientación didáctico-metodológica, con tareas que desarrollan componentes cognoscitivos, en detrimento de la orientación psicológica que favorezca la formación de sentidos y la estimulación de aspectos afectivos y volitivos.
- Insuficiente estimulación directa de formaciones psicológicas complejas como la autovaloración, las intenciones profesionales y otras que mediatizan, a nivel superior, la ejecución de las tareas.

Esta investigación de carácter referativo tiene como objetivo: establecer un marco de reflexión epistemológica del autoaprendizaje que demuestre la necesidad de estimular directamente componentes afectivo-volitivos en la realización de las tareas del trabajo independiente.



## Desarrollo

El concepto “trabajo independiente” ha recibido un tratamiento amplio y diverso en las investigaciones pedagógicas, una aproximación teórica al mismo permitirá establecer un marco de referencia coherente en la búsqueda de los fundamentos de su dirección en la educación superior contemporánea.

El análisis sistemático de contenidos revela las limitaciones de la investigación sobre el tema que dificultan alcanzar resultados óptimos. Este análisis demuestra la necesidad de ampliar la cosmovisión de la dirección del trabajo independiente desde una aproximación filosófica, sociológica y psicológica que complemente la tradición didáctica que ha tenido la investigación.

El trabajo independiente en el ámbito pedagógico se ha conceptualizado de manera muy diversa: como método por algunos, como procedimiento por otros o como una forma de organización de la clase, en consecuencia, ha devenido en uno de los aspectos más polémicos en el campo de la Pedagogía.

Para referirse a un mismo fenómeno se han utilizado a través de la historia los términos: Directing Learning o Estudio dirigido. Trabajo individual Estudio independiente Actividad independiente y Trabajo independiente. El uso indiscriminado de definiciones que dificultan la comprensión de su verdadera esencia (Enríquez, 2009).

El autor citado considera que “el trabajo independiente actúa en el proceso de enseñanza como un medio pedagógico específico de organización y dirección de la actividad independiente de los alumnos, que debe incluir también el objeto y el método del conocimiento científico” (p.122). Por su parte, Rojas (1978) considera que “el trabajo independiente es el *medio de inclusión* de los alumnos en la actividad cognoscitiva independiente, el medio de su organización lógica y psicológica” (p.17).

Estas dos definiciones no reflejan de la misma manera el concepto, el trabajo independiente como recurso pedagógico puede ser un *medio de organización* de la actividad independiente que no logre *incluir*, comprometer, implicar al alumno en su propio accionar intelectual. A criterio de los autores las expresiones “medio de organización y dirección” y “medio de inclusión” no significan lo mismo: la primera se

refiere a los aspectos organizativos externos y la segunda al efecto que debe producir esa organización en el alumno.

El análisis anterior revela la existencia de dos planos:

1. aspecto externo, representado por las acciones didácticas que se derivan de las orientaciones del profesor.
2. El aspecto interno o mental que se manifiesta en la capacidad de concebir mentalmente la zona de búsqueda, anticipar los resultados, asimilar el volumen y el carácter de las acciones que deberán emprenderse de acuerdo con las condiciones de la tarea.

El primero de los planos estimula el grado de organización del segundo, o sea las orientaciones y tareas que el docente asigna movilizan la actividad del estudiante, esta tiene una expresión predominantemente cognoscitiva, pero es inducida por procesos y estados afectivos y volitivos que dan el sentido a la tarea orientada.

La actividad cognitiva puede desplegarse con diferentes grados de independencia, lo cual depende no sólo del nivel de desarrollo de los procesos propiamente cognitivos, sino de la manera en que estos se integran al sistema personalidad, por eso los componentes afectivos y volitivos son esenciales para comprender la esencia del término trabajo independiente en el ámbito didáctico.

La característica principal del trabajo independiente, como categoría didáctica se manifiesta en que el objetivo de la actividad del alumno tiene al mismo tiempo una función de dirección que depende del grado de coincidencia entre la *suposición* del objetivo (auto planteamiento) y la *realización* del mismo (Pidkasisti, 1986).

Cuando la *realización* de la tarea predomina sobre la *suposición* de su objetivo no se crean estímulos para el desarrollo de las capacidades cognoscitivas independientes, “precisamente el rango de esta discordancia es lo que hace que el alumno sea estimulado a realizar acciones independientes de creación o acciones de colaboración con el maestro

La contradicción *suposición – realización* que describe este autor es interesante por cuanto explica lo que sucede en el interior del estudiante, y revela que la dirección del trabajo independiente no siempre moviliza la predisposición de los estudiantes para

realizarlo; sin embargo, no queda claro cómo se llega a la suposición, ni qué procesos deben activarse para que el alumno llegue a plantearse un objetivo que supere la realización reactiva de la tarea.

Estas ideas se enfocan en los contenidos psicológicos de carácter afectivo - volitivo que regulan la realización de una tarea, por eso la investigación del tema debe revelar su esencia psicológica porque la creatividad, la independencia y demás indicadores del trabajo independiente, son rasgos personológicos.

Sin embargo, esta contribución fue continuada de manera incompleta en la mayoría de las investigaciones posteriores, pues los aspectos personológicos fueron insuficientemente estudiados, dejando una fisura teórica en el estudio de la dirección del trabajo independiente de los estudiantes.

A partir de las consideraciones anteriores, es que nuestra posición epistemológica del trabajo independiente que genere autoaprendizaje presupone la movilización del estudiante para ejecutar tareas que conduzcan, no sólo a la asimilación de conocimientos y al dominio de hábitos y habilidades, sino al desarrollo integral del mismo como personalidad.

Por tal razón se considera oportuno realizar una resignificación del concepto y asumir que el trabajo independiente es un medio pedagógico específico de *dirigir lógica y psicológicamente* la actividad del estudiante que permite que este se *implique* como personalidad en su propio accionar cognitivo. El término *implicación* sustituye a *inclusión* para destacar el papel de los aspectos personológicos en este complejo proceso.

La identificación de los conceptos trabajo independiente y actividad independiente hizo que las investigaciones se concentraran “en el aspecto de la asignatura, o sea, en el contenido del trabajo independiente sin una suficiente comprensión del aspecto procesal de la actividad del alumno.” Esta advertencia esencial tampoco fue considerada lo suficiente en la investigación de del tema, que se orientó a modelar la actividad cognoscitiva del alumno, sin profundizar en los procesos afectivos y volitivos que la mediatizan (Enríquez, 2009).

El análisis del trabajo independiente desde la didáctica permite apreciar varias orientaciones teóricas que han caracterizado el mismo, en su caracterización hemos asumido tres indicadores derivados del estudio teórico - práctico realizado y de la consulta con especialistas en el tema en diferentes talleres de reflexión; en primer lugar se consideraron *los fundamentos de la dirección científica*, en segundo lugar la manera en que se aborda en ellas *la dialéctica de lo interno y lo externo*, y en tercer lugar la interpretación del rol de *los aspectos de naturaleza psicológica* que están en la base del trabajo independiente.

En correspondencia con esos indicadores se pueden distinguir tres orientaciones teórico-metodológicas en la investigación del trabajo independiente:

1. Estudios que describen los aspectos externos (organizativos) de trabajo independiente, en los que las definiciones relacionan tipos de tareas a realizar y dan importancia a la disminución de la dirección docente como si este proceso directivo disminuyera en la medida que los alumnos se hacen más autónomos en su aprendizaje.
2. Estudios que toman rasgos o cualidades de la personalidad como condición indispensable y excluyente, sin la presencia de la cual no puede hablarse de trabajo independiente.
3. Estudios que asumen la tarea como célula básica del trabajo independiente, la cual expresa la dialéctica entre lo externo y lo interno, aquí desaparece la identificación entre los conceptos trabajo y actividad independiente.

Esta última tendencia tiene un nivel de profundidad que permite comprender mejor la esencia del trabajo independiente y su dirección pues las tareas funcionan como elemento procesal que conduce el desarrollo del estudiante. A partir de este último modelo se han desarrollado variadas investigaciones para perfeccionar las tareas docentes.

Una línea de investigación asumió que la característica sustancial de la tarea docente es el dominio por el estudiante, del procedimiento teórico generalizado de solución. Esta apreciación demuestra la tendencia a colocar en primer plano el *dominio cognitivo – instrumental* en ejecución de la tarea, lo cual es válido, pero limita considerablemente la

influencia de la misma sobre otras esferas de la personalidad del estudiante: la motivación, la voluntad y el sentido psicológico de la tarea para el estudiante.

En la actualidad se reportan estudios muy interesantes y actuales que no superan el enfoque *cognitivo-instrumental* como el denominado por sus siglas MAES que significa Metodología de Autoaprendizaje en Entornos Simulados (Leal, Megías, García, Adánez, y Díaz, 2018). De acuerdo con estos autores esta es una forma de aprendizaje activo en la que los alumnos, guiados por un facilitador, incrementan de manera autónoma sus competencias.

No hay dudas de que estas experiencias son valiosas, pero no resuelven las limitaciones cuando la ineficacia del autoaprendizaje se genera por problemas de actitud y no por carencias intelectuales, en este caso es necesario estimular el sentido psicológico de la tarea por medio de recursos de personalidad como las intenciones profesionales, la autovaloración o la mediatización reflexiva, entre otros. Es ese el meollo del aporte que se propone en este trabajo

Una línea que intenta superar la orientación *cognitivo - instrumental* es presentada por Silvestre (2002), la autora afirma que las tareas son aquellas actividades que se orientan para que el alumno las realice en clases o fuera de esta, implican la búsqueda y adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación integral de la personalidad.

Esa orientación teórica, constituye una aproximación más exacta a la función de las tareas, pues declara explícitamente que su finalidad no es sólo de carácter cognitivo. Este criterio se comparte, sin embargo, en la expresión “desarrollo integral de la personalidad”, que utiliza la autora citada, se pierde la precisión de la influencia concreta que han de tener las tareas sobre formaciones subjetivas inductoras.

La limitación fundamental de las investigaciones citadas es, que al proponer un cuerpo teórico sobre los principios, exigencias y clasificaciones de los sistemas de tareas, han considerado que la calidad intrínseca de estas determinan la efectividad del trabajo independiente, y con ello del autoaprendizaje, lo cual es válido, pero insuficiente porque no se insiste en la necesidad de encauzar la dirección lógica y psicológica de la actividad del estudiante.

Otra interesante propuesta se aprecia en los criterios de Concepción y Rodríguez (2006). Los autores proponen que la tarea, como *núcleo del trabajo independiente* es una situación de aprendizaje para:

- Aplicar interdisciplinariamente los contenidos precedentes para aprender, aplicar y perfeccionarlos (*lo instructivo*).
- Educar cualidades volitivas de la personalidad como la firmeza, la perseverancia, el autocontrol, la independencia y la consideración de la aplicación de los contenidos para la vida (*lo educativo*).
- La influencia en el desarrollo intelectual y físico, la valoración de los resultados y su proceder en la formación del pensamiento (*lo desarrollador*).

Señalar que las tareas también deben influir sobre los aspectos volitivos de la personalidad constituye uno de los presupuestos teóricos más importantes en la investigación sobre el tema. Este criterio es asumido en el presente trabajo, pero para nosotros sigue imprecisa la necesidad de estructurar la tarea en función de estimular directamente formaciones psicológicas más complejas (Enríquez, Cedeño, Briones, y Castro, 2017).

Los autores citados coinciden en que la tarea es una de las instancias organizativas del proceso de enseñanza, como la carrera, el año, la disciplina y la asignatura y en consecuencia, en ella se expresan todas las categorías didácticas (problema, objetivo, contenido, método, medios y evaluación). Este razonamiento abre una perspectiva interesante en la concepción teórica de las tareas docentes, pues a partir del mismo se pueden diseñar procedimientos de solución con la utilización de esas categorías. Concepción y Rodríguez, (2006) afirman que “en la tarea el estudiante hace suyo el objetivo, lo personaliza en su método o estilo de aprendizaje, su contenido, sus medios su forma de autocontrol para resolverlo” (p. 73).

Falta precisar, cómo el estudiante “hace suyo el objetivo,” cómo dirigir ese proceso que determina el sentido, la intensidad y la constancia del comportamiento. Sin estos componentes es difícil que se complete la ejecución de la tarea.

La tarea es una instancia organizativa que el profesor orienta con determinada intencionalidad instructiva y educativa para desarrollar las potencialidades del estudiante,

pero ese proceso adquiere *un carácter relativo al ser personalizado* de acuerdo con las posibilidades y necesidades de cada alumno en un contexto cambiante. No siempre la intencionalidad de la tarea planificada por el profesor coincide con el sentido atribuido a la misma por el estudiante, lo que limita las posibilidades de implicación en la ejecución.

La dirección del trabajo independiente requiere la integración de las categorías didácticas implícitas en la tarea con las funciones de dirección, para que estas puedan movilizar, desde su gestión didáctica el sentido de la misma para el estudiante. Esta realidad no se ha considerado hasta el presente y es importante para la enseñanza semipresencial porque ella exige del estudiante un alto nivel de autogestión del conocimiento.

Del mismo modo los procedimientos para solucionar las tareas adquieren significación particular en las condiciones de acceso masivo. Los mismos tienen antecedentes importantes en la teoría sobre la formación por etapas de acciones mentales (Galperin, 1985). Concepción que se generó sobre la base del *principio del determinismo*, a partir del cual se hiperbolizó el papel de la actividad en el desarrollo psíquico y se subvalora el rol de la comunicación y de la formación de sentidos psicológicos en el proceso de aprendizaje.

Esta etapa fue superada con los trabajos de González y Mitjans (2017), quienes consideran que ninguna actividad humana resulta de una actividad aislada del conjunto de sentidos que caracterizan el mundo histórico y social de la persona. Con ello profundizaron en la importancia de la subjetividad humana en el aprendizaje y establecieron las diferencias entre el sujeto psicológico y la personalidad; sin embargo, esta nueva orientación de la Psicología no ha tenido una repercusión inmediata en la elaboración de procedimientos para la solución de tareas. Las propuestas siguieron insistiendo en los recursos intelectuales y metacognitivos que deben ser aprendidos por el estudiante para transferirlos a nuevas situaciones de aprendizaje.

El análisis de la literatura especializada sobre la planificación, orientación, ejecución y control del trabajo independiente que induce el autoaprendizaje, permite sistematizar los principales aportes de los diferentes investigadores que directa o indirectamente han abordado este tema. Este resumen permitirá tener una precisión de lo aportado hasta el

momento, el estado de cumplimiento de los mismos explorados en la investigación, así como las líneas a futuro que se proponen a partir del presente estudio:

1. El trabajo independiente, como recurso pedagógico, es un proceso con diferentes etapas: planeación orientación, ejecución y control, cada una de las cuales exige acciones específicas para el profesor y los estudiantes. En la actualidad este aspecto es considerado cuando se programan las tareas; sin embargo, aún es pobre la planificación de acciones cuya intención educativa genere la disponibilidad del estudiante para el aprendizaje, es decir su nivel de implicación en la tarea.
2. La tarea es la “célula genética” del trabajo independiente, deben elaborarse en forma de sistema y variarse en dependencia de los objetivos que se persiguen. El diagnóstico realizado en el presente estudio revela que, aunque se reconoce el valor de la tarea, estas no se planifican con un enfoque de sistema, aunque sí se ajustan a los propósitos instructivos que se pretenden alcanzar.
3. El trabajo independiente de los estudiantes debe ser un medio para combinar la responsabilidad individual con el trabajo en grupos. La experiencia investigativa realizada demuestra que las tareas grupales no permiten esta integración, porque no se sustentan en una intensión colaborativa, sino competitiva o individualista, donde lo que hace un estudiante no tiene una interdependencia positiva con el resto del grupo.
4. El trabajo independiente no se debe confundir con el de estudio individual: este último depende de la planificación del alumno según sus necesidades, el primero se planifica por los profesores no sólo para que ellos aprendan, sino para que lo hagan de forma cada vez más independiente. Esta realidad no se comprende en su verdadero valor por ello las tareas no siempre intentan el desarrollo de la disponibilidad y la implicación en el auto aprendizaje.
5. La esencia del trabajo independiente no radica en aspectos externos de carácter organizativo, sino en la función de dirección que cumple la tarea orientada, que permiten establecer el vínculo entre lo externo y el mundo interior de los alumnos. Es por ello que en este trabajo se insiste en la necesidad de estimular del *sentido personal* que la tarea adquiere para el estudiante.



6. Las tareas deben considerar las posibilidades individuales de cada alumno de manera que se dirijan a la zona de desarrollo próximo. De acuerdo con la exploración realizada este es uno de los aspectos que se cumplen con eficacia, aunque en ocasiones de manera espontánea, sin una planificación consciente.
7. Los colectivos pedagógicos deben lograr unidad de criterios e influencias en lo relacionado con el trabajo independiente, cuando sea posible deben orientarse tareas que integren materias de diferentes asignaturas o disciplinas. En este particular, el estudio revela mucha diversidad en el cumplimiento de la exigencia, en dependencia del tiempo y el valor que tiene el trabajo metodológico de los profesores que imparten en un mismo año o nivel.
8. Las tareas del trabajo independiente deben orientarse no solo a la asimilación de nuevos conocimientos o su consolidación, es importante además orientarlas a dominar métodos de estudios, y estrategias de aprendizaje. Este aspecto se comprende por los profesores universitarios, pero no siempre encuentra concreción en la práctica, se necesita concientizar los aspectos psicológicos que están en la base del aprendizaje.
9. El trabajo independiente requiere, desde el punto de vista organizativo, una gradación de los niveles de ayuda, desde una mayor dirección por parte del profesor hasta la disminución de la misma para que los estudiantes sean los protagonistas de las acciones de aprendizaje. Este también es uno de los aspectos que mejor se cumplen en la actualidad.
10. El trabajo independiente es también un medio para la educación en valores, especialmente la responsabilidad, en ese sentido es indispensable la implicación personal en la realización de las tareas.
11. El trabajo independiente debe cumplir como cualquier otro recurso educativo, con los principios didácticos de sistematicidad, vinculación teoría – práctica, asequibilidad y principalmente el principio del carácter activo y consciente del estudiante no solo para comprender que objetivo persigue, sino también para qué sirve la tarea que realiza y cómo ella tiene que ver con su futuro como profesional.
12. El trabajo independiente es un medio de organización del autoaprendizaje que permite que el alumno se “*incluya*” en sus acciones cognoscitivas. Se entiende por

incluirse, *implicarse*, darle un *sentido personal* a lo que va a realizar, ello no se desarrolla de manera espontánea, hay que dirigirlo pedagógicamente.

En la Educación Superior el trabajo independiente encuentra espacio no sólo en el componente académico, sino también en los componentes laborales e investigativo, así como en la actividad extensionista. Esta realidad no se comprende lo suficiente y por eso no se revela la unidad de influencia en los procesos sustantivos en la vida universitaria.

### **Conclusiones**

El auto aprendizaje, es el recurso más importante de los estudiantes de educación superior porque las salas de conferencias y laboratorios del campus universitario son insuficientes para su preparación profesional óptima.

Los profesores universitarios planifican y orientan las tareas para desarrollar la independencia cognoscitiva, que sustente el autoaprendizaje, pero las investigaciones para lograr este propósito han estado centradas en la organización cognitivo - instrumental de las tareas, en detrimento de la estimulación directa de los estados afectivos y volitivos que inducen al estudiante a realizar las mismas.

La investigación del autoaprendizaje en la educación superior debe reorientarse hacia su esencia psicológica para generar tareas que estimulen componentes personológicos de naturaleza predominantemente inductora.

El presente estudio permitió revelar la existencia de una realidad que se puede constituir en un principio didáctico: el principio del carácter relativamente independiente entre la intención educativa del profesor que orienta la tarea y el sentido personal que la misma adquiere para el estudiante.

En la circunstancia del acceso masivo a las universidades este principio adquiere una relevancia especial, la demostración práctica experimental de esta aseveración fue realizada con éxito y sus conclusiones serán presentadas en una próxima entrega.

### **Referencias bibliográficas**

Concepción, R. y Rodríguez, F. (2009). *El rol del profesor y sus estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Colombia: Universidad Autónoma del Caribe.

- Enríquez, L., Cedeño, T., Briones, K. y Castro, I. (2017). Evaluación de la aplicación del principio de la individualización y el carácter consciente en el rendimiento deportivo de futbolistas en formación. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 3(2), 59-68. Recuperado de <http://186.46.158.26/ojs/index.php/mikarimin/article/view/688/289>.
- Enríquez, L. (2009). *El trabajo independiente de los estudiantes de cultura física en la universalización de la educación superior*. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias de la Cultura Física UCCDF “Manuel Fajardo”, La Habana.
- Galperin, P. (1985). Sobre el método de formación por etapas de acciones intelectuales. En *Antología de Psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González Rey, F. y Mitjans, A. (2017). El desarrollo de la subjetividad. Una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo humano*, 3(2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6026205>
- Leal, C., Megías, A., García, J.A., Adánez, M. Díaz, J.L. (2018). Enseñando con metodología de autoaprendizaje en entornos simulados (MAES). Un estudio cualitativo entre profesores y alumnos de grado en Enfermería. *Revista Educación Médica*. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-avance-ensenando-con-metodologia-autoaprendizaje-entornos-S1575181318301177>
- Mera, O., Enríquez, L. y Castro, I. (2016). El trabajo autónomo y su inserción en el ciclo de aprendizaje del currículo de educación física. *Revista Cognosis*, 1(2), 57-64. Recuperado de <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/241>
- Pidkasisti, P. (1986). *La actividad cognoscitiva independiente de los alumnos en la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rocosa A., Sangrá, A. y Cabrera, N. (2018). La organización escolar y el desarrollo de la competencia de Aprender a Aprender. Un enfoque globalizador singular. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 31-51. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6361385>
- Rojas, C. (1978). El trabajo independiente de los alumnos. Su esencia y clasificación. *Revista Varona*, 1 (3), 11- 18.
- Román, E. y Herrera, J. (2010). *Aprendizaje centrado en el trabajo independiente*. Universidad de la Sabana. Colombia.
- Román, C., Hernández, Y., Gómez, S., Jimbo, P. y Moreno, C. (2017). El trabajo autónomo como técnica de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Biofarmacia en la Universidad Católica de Cuenca. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*,

20(3).

Recuperado

de

[www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol20num3\\_monografico/Vol20No3Art11.pdf](http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol20num3_monografico/Vol20No3Art11.pdf)

Roque, Y., Valdivia, P., Zagalaz, M. L., Sánchez, S. y García, A. (2017). Plan de acciones dirigido a las estrategias de auto aprendizaje en estudiantes de primer semestre de Enfermería. *Revista Educación Médica Superior*, 31(4) Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1211/593>

Silvestre, M. (2002). *Hacia una Didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

# La formación de habilidades como soporte del proceso de dirección del trabajo independiente

Eldis Román Cao<sup>1</sup>  
Letty Araceli Delgado Cedeño<sup>2</sup>  
José Grismaldo Pico Mieles<sup>3</sup>

## Introducción

El mundo ha evolucionado en el último siglo a una velocidad nunca imaginada (Vergara y Huidobro, 2016). El desarrollo, entendido en términos económicos, ha marcado cambios en la concepción de lo que significa formar y/o educar al ciudadano. Se ha descuidado su significado inclusivo y plurisignificativo, el cual, también comprende respeto por sí mismo y por los otros; por la divergencia de géneros, de razas, de credos; por los recursos naturales y por la protección del medio ambiente.

Las transformaciones hoy están mediadas por las tecnologías, generando, según Hernández (2017) productos con mayor rapidez y eficiencia. Los logros alcanzados derivan en gran medida de la capacidad e independencia del hombre, sin embargo, en muchas ocasiones, no se concibe como aspecto significativo en su formación. Se considera entonces que hoy día se debe enseñar en y a la independencia para alcanzar éxito en la sociedad y estándares superiores de calidad.

La Universidad en su relación con la Sociedad, demanda un proceso de enseñanza-aprendizaje más dinámico, donde el profesor estimule, oriente y ayude al estudiante a gestionar el conocimiento de manera activa e independiente y de esta manera prepararlos para la vida, para lo cual es necesario, tener presente los objetivos curriculares trazados

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias Pedagógicas. Máster en Ciencias de la Educación. Licenciado en Educación especialidad Geografía. Profesor Titular de la Universidad de Sancti Spíritus, Cuba. Profesor a tiempo completo de la Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación en la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. [eroman@reed-edu.org](mailto:eroman@reed-edu.org)

<sup>2</sup> Master en Filosofía. Coordinadora del Departamento de Filosofía y Artes. Universidad Técnica de Manabí. [ldelgado@utm.edu.ec](mailto:ldelgado@utm.edu.ec)

<sup>3</sup> Magister en Educación y desarrollo social. Licenciado en Ciencias de la Educación, Carrera Historia y Geografía. Jefe del Departamento de Titulación y profesor de la Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación. Universidad Técnica de Manabí. [jgpico@utm.edu.ec](mailto:jgpico@utm.edu.ec)

en cada asignatura, las características del modelo pedagógico en el cual están inmersos y el desarrollo alcanzado por la propia sociedad.

En las aulas y espacios académicos fuera de esta, se encuentran aún docentes tradicionalistas que imponen métodos obsoletos a una generación que por sobre todo piensa su vida presente y futura relacionada con los medios tecnológicos los cuales toman también como medio para el aprendizaje (Moraga, 2015). Entonces, es necesario seguir replanteando estrategias que redimensionen la perspectiva que la UNESCO (2013, 2018) ha llamado a desarrollar en las universidades, estas reflejan a las claras las metas y objetivos educativos en la nueva sociedad.

La universidad deberá formar estudiantes capaces de solucionar problemas y producir conocimientos a partir de su propio esfuerzo, para lo cual, es necesario redimensionar el papel de los métodos y estilos de dirección en la enseñanza y el aprendizaje, a los cual se considera que, potenciar una dinámica centrada en el trabajo independiente (trabajo autónomo) es de gran pertinencia. Según Espinosa, Serrano y Brito (2017) las instituciones educativas propenden en la actualidad por alcanzar un trabajo autónomo.

Para lograr mayor actividad, participación e independencia por el estudiante en el proceso formativo, es necesario dar mayor tratamiento y prioridad a la actividad independiente. Estimular el estudio y orientar el trabajo independiente universitario constituye alternativa pertinente para tales fines, si tomamos en cuenta como destacó Pidkasisty (1986) que, “(...), el trabajo independiente contribuye al desarrollo de las fuerzas intelectuales del hombre (p.119); y lo definió más adelante como: “un medio de inclusión de los alumnos en la actividad cognoscitiva independiente, (...)” (p. 234).

Desde la perspectiva de los autores, se ha trabajado por ajustarlo cada vez más al contexto donde se aplica y a su fortalecimiento epistemológico, de lo cual emergió una propuesta que lo define como proceso de dirección (Román, 2010). En esta dinámica los momentos de planeación, orientación, ejecución y evaluación se suceden de manera ordenada y con niveles de protagonismo tanto de profesores como de estudiantes en dependencia de cual ocurra.

Las limitaciones fundamentales que se han detectado en las aulas universitarias en relación con un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el trabajo independiente son significativas. Los docentes aún son tradicionalistas, se caracterizan por la falta de preparación para enfrentar un proceso formativo de este tipo, en el que los estudiantes tengan un nivel de participación y protagonismo superior, que gestionen y produzcan el conocimiento con un alto grado de independencia. A pesar de los esfuerzos realizados, aún los planes y programas de estudio no lo propician.

Es en esta dirección que se concibe como propósito de este artículo profundizar y ofrecer una concepción propia que refleje las vías para lograr un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el trabajo independiente, para lo cual se deberá trabajar las habilidades esenciales en cada etapa de su desarrollo.

### **Desarrollo**

La educación debe ser para toda la humanidad y el profesional de cualquier campo debe contribuir con ello. La responsabilidad de la educación aumenta cuando se está inscrito en el discurso de lo Humano, cuando se es protagonista consagrado de los logros de aprendizajes y cuando se alcanzan metas por sí mismo. Según Carmona (2013) cuando se entiende la educación como un medio para construir sociedad, como una forma de beneficio común.

El protagonismo de la educación deberá pasar a manos del propio estudiante. Sin embargo, es común encontrar docentes que conciben el aula como el espacio magistral para ser escuchado, restando en gran medida la participación del alumnado y mucho menos haciendo del trabajo independiente una actividad sistemática de importancia para la adquisición y desarrollo de habilidades esenciales como gestionar, procesar y aplicar el conocimiento, así como, comunicar los resultados alcanzados, cualidades estas que resultan esenciales para su inserción en el mundo laboral y su desarrollo durante toda la vida.

Preparar al estudiante para la vida es la esencia de la educación superior contemporánea y constituye la tarea principal de cada profesor universitario. Lograr que aprendan a *aprender, a ser, a convivir y a hacer* (UNESCO, 1998) depende de lo que ellos mismos

sean capaces de interiorizar, no porque el maestro se lo dice sino porque lo incorporan a sí mismo, en esta línea de actuación, se logrará entonces formarlos como seres independientes con herramientas de formación para toda la vida.

El trabajo independiente constituye en toda su dimensión una actividad esencial para preparar al estudiante de manera integral para su profesión y la vida en general, sin embargo, su implementación en la práctica no es la deseada; existen insuficiencias teórico-metodológicas que son necesarias atender. Este ha jugado un papel primordial en el desarrollo de la sociedad.

A partir de la concepción teórica que se posee sobre el tema y los trabajos realizados en este sentido en la educación superior, se ha enfocado una dinámica de enseñanza y aprendizaje que estimula la actividad independiente del alumno a partir de la dirección del trabajo independiente donde profesor y estudiantes han logrado una conjugación armónica en dicho proceso.

### **Proceso de dirección del trabajo independiente y desarrollo de habilidades**

En la estimulación del papel activo del estudiante para la construcción de su conocimiento se garantiza, desde las clases, actividades de trabajo independiente, desde su enfoque de proceso de dirección (PDTI), concepto que refiere la sucesión lógica, escalonada y ascendente que se da en la clase y fuera de esta, de los momentos de planeación, orientación, ejecución y evaluación (...) donde profesores y estudiantes adquieren rol protagónico en dependencia del momento que se sucede (Román, 2010).

En la concepción del trabajo independiente como proceso de dirección existen dos principios importantes:

1. Nivel de protagonismo de estudiantes y profesores en el PDTI
2. Aplicación de dicho protagonismo en los momentos de planeación, orientación, ejecución y evaluación, definiendo en cada uno de ellos actividades específicas.

Sobre el primer principio, tradicionalmente se ha asociado el trabajo independiente como la actividad que realiza el estudiante y es responsabilidad básicamente de él, sin embargo, es un proceso más complejo que depende de la calidad y la preparación que logre el



profesor para orientar cada actividad. Básicamente depende de las habilidades que desarrollo tanto el docente como el estudiante en cada uno de los momentos del PDTI.

El profesor debe protagonizar como condición inicial el momento de la planeación, sin el cual, no puede suceder el resto del proceso. Deberá tener presente la intencionalidad de la actividad, el nivel escolar del alumno y la modalidad de estudio en el caso de la universidad. Concibe la clase centrada en las actividades que por sí sólo realizará el alumno para aprender, con su ayuda, los nuevos contenidos.

El estudiante por su parte, deberá gestionar, procesar y aplicar el conocimiento a aprender a partir de la interacción con las fuentes de información, ajustado a su contexto y el entorno social donde aprende. Finalmente deberá comunicar los resultados alcanzados en los espacios académicos y científicos especializados como son, el aula de clase, blog, sitios digitales, eventos, revistas científicas u otros concebidos por el docente y negociado con el alumno.

Para alcanzar esta dinámica de formación se debe trabajar porque, tanto unos, como otros, alcancen habilidades de trabajo autónomo ideales que les permita construir un proceso de enseñanza y aprendizaje dinámico, flexible y centrado en el trabajo independiente. Ello significa que el primero aprenda a planificar, orientar y evaluar los aprendizajes y el segundo, estudiar para construir su conocimiento de manera independiente.

El saber estudiar requiere de aplicar los procesos lógicos del pensamiento y con ello, metodologías de estudio acorde a cada nivel de desarrollo del aprendiz. El saber estudiar y la utilización de las técnicas de estudio es algo fundamental para el alumno, lo que hace pensar que esta cuestión tiene importancia y transcendencia para estimarla en su justa medida, evitando su infravaloración (Sobrado, Cauce y Rial, 2002).

Saber estudiar requiere del desarrollo de habilidades, definidas como las capacidades para resolver de manera eficaz distintos problemas o para enfrentar situaciones nuevas o complejas. El glosario Cedefop de la Comisión Europea (Cedefop, 2008) la define como la capacidad de realizar tareas y solucionar problemas. Ortiz (2010) las relaciona con la cognición, es decir, conocer, reconocer, organizar y utilizar el conocimiento.

De manera general la habilidad implica el conocimiento en la acción (Laya, 2009), es decir, implica conocer-hacer-conocer; esta se identifica además con:

- Es el sistema de acciones y operaciones dominado por el sujeto.
- Es la capacidad adquirida por el hombre, de utilizar creadoramente sus conocimientos y hábitos tanto en una actividad teórica como práctica.
- Dominio de un sistema complejo de actividades psíquicas, lógicas y prácticas, necesarias para la regulación conveniente de la actividad, de los conocimientos y hábitos que posee el sujeto.
- Es la asimilación por el sujeto de los modos de realización de la actividad, que tienen como base un conjunto determinado de conocimientos y hábitos.

Se pueden distinguir diferentes tipos de habilidades, sociales, profesionales, de trabajo, de estudio, un tanto específicas según la especialización en algunos campos, un tanto generales según lo que implica este concepto. En este estudio nos centramos en dos básicas para que los estudiantes logren independencia en sus aprendizajes, las cognitivas (HC) y las de trabajo independiente (HCTI).

Según Ramírez (2014) las habilidades cognitivas se refieren a las distintas habilidades intelectuales demostradas por los individuos al desarrollar una tarea; esto le permite al sujeto apropiarse del conocimiento para resolver problemas y transformar su entorno.

Para Rigney (1978), citado por Herrera (2003, p.1):

Las habilidades cognitivas son entendidas como operaciones y procedimientos que puede usar el estudiante para adquirir, retener y recuperar diferentes tipos de conocimientos y ejecución ...suponen del estudiante capacidades de representación (lectura, imágenes, habla, escritura y dibujo), capacidades de selección (atención e intención) y capacidades de autodirección (autoprogramación y autocontrol).

Para Reed (2007) constituyen destrezas y procesos de la mente necesarios para realizar una tarea, además son las trabajadoras de la mente y facilitadoras del conocimiento al ser las responsables de adquirirlo y recuperarlo para utilizarlo posteriormente. Son aquellas que permiten al individuo conocer, pensar, almacenar información, organizarla y transformarla hasta generar nuevos productos, realizar operaciones tales como establecer

relaciones, formular generalizaciones, tomar determinaciones, resolver problemas y lograr aprendizajes perdurables y significativos.

También se definen como habilidades para pensar (*thinking skills*), las que pueden entenderse como ciertas capacidades mentales que permiten a las personas captar, procesar e interpretar información, y que pueden ser enseñadas. (Macías, 2017). Son operaciones del pensamiento por medio de las cuales el sujeto se apropia de los contenidos y del proceso que usó para ello (Frías, Haro y Artiles, 2017).

Las habilidades en general y las cognitivas en particular, se reflejan en el desempeño de una persona, en la vida misma; es decir, el nivel de aprendizaje que alcanza depende de las habilidades de trabajo autónomo desarrolladas para asimilar ese contenido y con ello los desempeños que se tiene en la vida cotidiana. Es en tanto, una actividad propia del ser humano, su desarrollo pasa por la práctica por sí mismo una y otra vez del ejercicio que aprende.

Por otra parte, hablar de habilidades para el trabajo independiente, es un reto, pues los alumnos llegan a las aulas universitarias con limitaciones en este sentido, sin embargo, estas son fáciles de convertir en fortalezas siempre y cuando se trabaje en su estimulación. Entre las primeras tareas a emprender está definir teóricamente, las habilidades básicas a trabajar en cada nivel de enseñanza, definir las y sobre esa base centrar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cuando se piensa en habilidades de trabajo independiente, no se pueden divorciar las que se estimulan en el aula con las que necesitan para su desempeño profesional y la vida en general, por tanto, este es un primer punto a tener en cuenta para una propuesta. Se considera que el estudiante logrará desarrollar habilidades de trabajo independiente cuando sea capaz de gestionar su conocimiento, proceso que pasa por las etapas de identificación, procesamiento y comunicación de la información y los aprendizajes.

Para los autores las habilidades de trabajo independiente (HCTI) son, más que adquisiciones, el camino lógico para el aprendizaje autónomo. Ese camino está estructurado por etapas en las cuales se desarrollan varias HC que permiten el logro ascendente de cada etapa, estas son:

- Habilidades de identificación de fuentes de información y el aprendizaje.
- Habilidades de procesamiento de la información y el aprendizaje.
- Habilidades de aplicación de lo aprendido.
- Habilidades de comunicación de los aprendizajes.

La tabla 1 muestra la relación de HCTI en sus diferentes momentos y las correspondientes HC dentro de estas.

Tabla 1. Relación HCTI-HC.

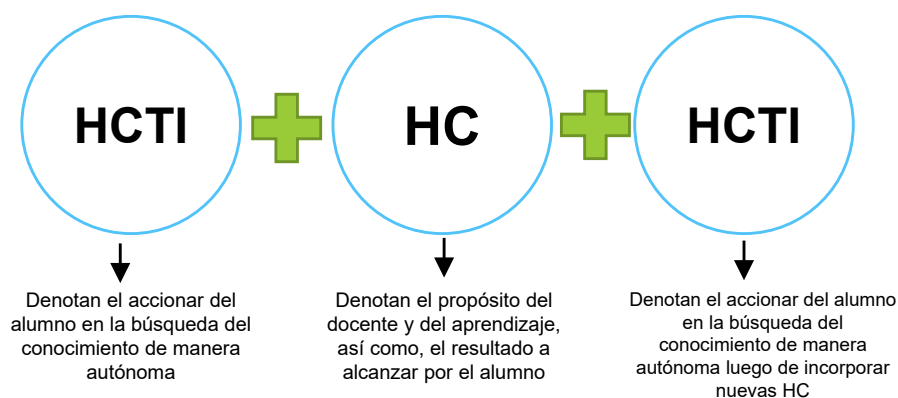
<b>HCTI: identificación de fuentes de información y el aprendizaje</b>	<b>HCTI: procesamiento de la información y el aprendizaje</b>	<b>HCTI: aplicación de lo aprendido</b>	<b>HCTI: comunicación de los aprendizajes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de las fuentes de información útil y confiable para la materia que estudia,</li> <li>- Obtención y referencia de dicha fuente,</li> <li>- Lectura rápida de la fuente,</li> <li>- Selección del contenido a estudiar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura en profundidad de la fuente,</li> <li>- toma de notas,</li> <li>- modelación,</li> <li>- nueva lectura,</li> <li>- asimilación y reescritura de lo aprendido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solución de la actividad</li> <li>- Realización de nuevos estudios independientes</li> <li>- Elaboración de productos derivados del aprendizaje (maquetas, gráficos, resúmenes, ponencias, software, etc)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discursar sobre lo aprendido</li> <li>- Exposición de los logros alcanzados</li> <li>- Ejercitación de la oralidad, escritura,</li> <li>- Visualización de lo aprendido a través de formas de comunicación profesional</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia. Proyecto Gestión del trabajo autónomo, la docencia y la investigación educativa.

Las HC se suceden en dos formas, de carácter general, las que son desarrolladas en cualquier contenido o materia, por ejemplo, argumentar, valorar, describir; y las de carácter específico, que se desarrollan únicamente o preferentemente en un contenido o materia, por ejemplo, localizar, calcular, entre otras. El desarrollo de estas habilidades permite alcanzar niveles de aprendizaje en los estudiantes para toda la vida.

Las HCTI por su parte, son aquellas de carácter procedimental que demandan operaciones lógicas del pensamiento para la identificación, el procesamiento, la aplicación y la comunicación de un nuevo conocimiento y habilidades intelectuales de manera autónoma.

Fig. 1. Acciones que implican las HCTI y las HC.



Fuente: Elaboración propia.

Para desarrollar HCTI, es imprescindible dinamizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera tal que los estudiantes sean los protagonistas de su propia formación, otorgando responsabilidades a docentes y estudiantes según el momento que ocurre. Se propone entonces seguir la dinámica del PDTI como propuesta para un aprendizaje centrado en el trabajo autónomo donde se desarrollan HC a través de las HCTI.

**Planificación.** Se concibe la clase centrada en el PDTI.

1. Diseño y organización del contenido del currículo por temas, unidades lógicas de contenido y elaboración del programa analítico.
2. Organización de la asignatura según los contenidos mínimos orientados desde el currículo, elaboración del syllabus y determinación de las herramientas de apoyo para la asignatura. Elaboración de clases centradas en el PDTI.
3. Montaje de las clases sobre la dinámica del PDTI. Se estructuran actividades en las que el profesor muestra el posible camino al estudiante para la realización de las actividades, las que se podrán realizar dentro o fuera del aula en el momento de la ejecución; se deja claro además la forma y los tiempos para la evaluación de los aprendizajes.
4. En el montaje de las actividades se precisa el tipo de actividad a realizar, ya sea grupal, individual y/o tecnológica; así como, los medios a emplear, la bibliografía por la que se realizarán las actividades, tanto impresa, como digital y/o audiovisual.

4. En la planeación de su asignatura, se concibe la forma en que será evaluado el estudiante y los tipos de resultados que este elaborará para su evaluación frecuente y final. Algunos recursos de evaluación que se pueden emplear son, la elaboración de mapas conceptuales, redes semánticas, flujogramas, resúmenes de textos, ponencias, etc.

**Orientación:** Se produce la negociación y comprensión de la actividad planificada.

- Se orientan las actividades planificadas.
- Se organizan los equipos.
- Se precisa la bibliografía y materiales con los que se trabajará.
- Se negocian los tiempos de ejecución y para la evaluación.
- Se orienta hacia la forma de evaluación y sus características.
- Se explica la dinámica y relevancia de la actividad tanto para el aprendizaje como para su evaluación.
- Se debate sobre la posibilidad de realización de las tareas, la claridad de su elaboración y si están en condiciones de su realización.

**Ejecución:** Se produce interacción con la fuente, el procesamiento de la información y la aplicación de lo aprendido.

- El estudiante selecciona el lugar o lugares para realizar la actividad.
- El estudiante determina las personas con las que realizará la actividad.
- El estudiante identifica, localiza y selecciona las fuentes de información para la realización de la actividad.
- El estudiante, lee, procesa, toma notas, dibuja, modela y extrae el conocimiento correcto para la solución del ejercicio.
- El estudiante y el profesor interactúan para ayudar en la comprensión o realización de la actividad.
- El estudiante prepara las respuestas.
- El estudiante adquiere nuevos conocimientos.

**Evaluación:** Se produce la comunicación y socialización de lo aprendido. Se refuerzan los aprendizajes.

- El estudiante prepara el escenario
- El estudiante comunica sus aprendizajes. Mediante paneles, mesas redondas, talleres, u otras formas organizativas, presenta los resultados alcanzados con la realización de las actividades para lo cual emplea los recursos que estime.
- El profesor realiza precisiones sobre las exposiciones.
- Los estudiantes del grupo realizan preguntas sobre lo expuesto y aportan ideas a partir de lo elaborado por ellos de manera independiente.
- Se toman nuevos apuntes sobre la base de las exposiciones.
- El profesor conceptualiza y refiere características si el momento lo requiere.
- Los alumnos emiten criterios evaluativos sobre la exposición realizada.
- Sobre estos criterios el profesor evalúa a los expositores y a los participantes.
- Ha transcurrido más del 70% de la actividad en el momento de evaluación, el profesor resume el tema y orienta el nuevo trabajo independiente.

Como se expresa en la propuesta anterior estudiantes y profesores forman parte de un mismo proceso y su nivel de protagonismo pasa de uno a otro en dependencia del momento que se sucede. En la siguiente figura, se muestra el desarrollo de HC generales y específicas y HCTI en los momentos del PDTI.

Fig. 2. HC y HCTI en los momentos del PDTI



Fuente: Elaboración propia.

La concepción que se defiende deja claro el carácter procesal de la enseñanza y el aprendizaje, y muestra cómo a partir de los momentos de planeación, orientación, ejecución y evaluación, el estudiante alcanza paulatinamente HC tanto generales como específicas, dada de manera particular por la lógica de las HCTI. En general, se logra alcanzar habilidades cognitivas desde la perspectiva del PDTI, sólo cuando el alumno cumple ordenadamente con las etapas de desarrollo de HCTI.

La propuesta de aplicar un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el PDTI, no implica cambios radicales en la enseñanza, sino una visión diferente para trabajar en el aula universitaria. Alejado de una educación autónoma, se propone una formación que explote las HC y las HCTI a partir de la dirección del proceso por parte del profesor, quien no se prepara para conferencias magistrales, sino que crea las condiciones para que el alumno emprenda el camino deseado de construcción de su conocimiento.

El camino a recorrer inicia por la planeación del profesor de las actividades de trabajos independientes ajustados a los propósitos de cada unidad y syllabus, determinando los recursos necesarios para su ejecución, posteriormente en un ambiente de diálogo, negocia con los estudiantes la realización de cada actividad y orienta lo planificado. Una vez clarificadas las tareas, el estudiante por sí sólo o con ayudas realiza las tareas en el aula o fuera de esta, para posteriormente en un espacio acondicionado para ello expone y comunica lo aprendido y los resultados logrados durante el momento de ejecución. En esta dinámica el profesor refuerza los aprendizajes y prepara nuevamente el escenario para la próxima actividad de trabajo independiente. Esta es la esencia del PDTI.

### **Conclusiones**

La formación de profesionales requiere de un proceso de enseñanza y aprendizaje más activo, participativo e independiente por parte del estudiante. El proceso de dirección del trabajo independiente es una alternativa para estimular el desarrollo de habilidades de trabajo autónomo. Su esencia radica en el papel protagónico que asumen tanto estudiantes como profesores en los momentos de planeación, orientación, ejecución y evaluación.



El desarrollo de habilidades cognitivas y habilidades cognitivas de trabajo autónomo es condición indispensable para la independencia en el aprendizaje y su sostenibilidad durante toda la vida, pues de su formación en el aprendiz depende el ejercicio de la autonomía reflejado en su pensamiento y acción.

Las habilidades cognitivas de trabajo independiente constituyen el camino lógico a seguir por los estudiantes en la adquisición de habilidades cognitivas generales o específicas, las cuales son el eslabón base para el aprendizaje autónomo. Estas adquisiciones se dan dentro de la dinámica del Proceso de dirección del trabajo independiente como alternativa pedagógica para enseñar y aprender desde una perspectiva activa y protagónica del alumno.

### Referencias bibliográficas

- Carmona, M.F. (2013). Ciencias humanas y educación superior. El legado del Maestro Guillermo Hoyos. *Tesis Psicológica*, 8(1), 202-207. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139029198016>
- Espinoza, E., Serrano, O., y Brito, P. (2017). El trabajo autónomo en estudiantes de la Universidad Técnica de Machala. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 202-212. Recuperado de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/569>
- European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop). (2008). *Terminology of European education and training policy*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Frías, M., Haro, Y., y Artiles, I. (2017). Las habilidades cognitivas en el profesional de la Información desde la perspectiva de proyectos y asociaciones internacionales. *Investigación Bibliotecológica*, 31(71), 201-218. <http://dx.doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2017.71.57816>
- Hernández, R.M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325-347. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Herrera, Francisco. (2003). *Habilidades cognitivas*. México: CEUTA.
- Laya, S.M. (2009). Una mirada analítica a las competencias y sus aplicaciones en la educación. *Revista del Centro de Investigación*, 8(32), 57-66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/342/34213107004.pdf>
- Macías, A. (2017). *El colapso del capitalismo tecnológico*. Madrid: Escolar y Mayo

- Moraga, M. (2015). *Las competencias relacionales del docente: su rol transformador*. Concepción: Universidad de Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/142118/Macarena%20%2017-11-15.pdf?sequence=1>
- Ortíz, G. (2010). *Habilidades básicas del pensamiento*. México: CENGAGE Learning.
- Pidkasisti, P. (1986). *La actividad cognoscitiva independiente de los alumnos*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ramírez, N. (2014). Las habilidades del pensamiento y el aprendizaje significativo en matemática, de escolares de quinto grado en Costa Rica. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(2), 1-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44731371003.pdf>
- Reed, S.K. (2007). *Cognition. Theory and Applications*. USA: Thomson Wadsworth.
- Román, E., Hernández, O., y Pérez, Y. (2017). La educación a distancia centrada en el proceso de dirección del trabajo independiente. *Pedagogía y Sociedad*, 20(49), 205-228. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/547>
- Román, E., y Herrera, J.I. (2010). Aprendizaje centrado en el trabajo independiente. *Educación y Educadores*, 13(1), 91-106. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1623>
- Sobrado, L.M., Cauce, A.I., y Rial, R. (2002). Las habilidades de aprendizaje y estudio en la educación secundaria: estrategias orientadoras de mejora. *Tendencias Pedagógicas*, 7, 155-777. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/4833>
- UNESCO. (1998). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. En *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2013). *Proyecto de Estrategia a Plazo Medio 2014-2021*. Documento 37C/4. París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002278/227860s.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2018). *Declaración Final CRES 2018*. En *III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe*. Córdoba, Argentina. Recuperado de [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion\\_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf)
- Vergara, M., y Huidobro, J.M. (2016). *Las tecnologías que cambiaron la historia. El apasionante viaje desde la telegrafía hasta el mundo digital*. Madrid: Ariel.

# Formación docente en pedagogía hospitalaria: un reto para la educación superior

Marian Serradas Fonseca<sup>1</sup>

## Introducción

El presente trabajo se centra en la formación del docente hospitalario, profesional que desempeña una función necesaria e indispensable para el abordaje adecuado del niño y adolescente en situación de enfermedad en estado hospitalizado. La motivación principal de la autora es la sensibilización de los docentes ante una problemática de esta magnitud.

A través de la administración de instrumentos de evaluación y del análisis teórico documental en el Hospital Clínico Universitario de Salamanca ubicado en España, el Hospital Universitario “Dr. Ángel Larralde”, Hospital Clínico Universitario de Caracas, Hospital de Niños “José Manuel de los Ríos” y Hospital Pediátrico Fundación “Niño Jesús” ubicados en Venezuela, se ha evidenciado la necesidad curricular de proponer la formación de especialistas en Pedagogía Hospitalaria.

En tal sentido, según lo expresado por Cardone y Monsalve (2010) la disminución de la salud y la hospitalización encierran, dentro de sí una serie de situaciones que le son inherentes y que, por tanto, aumentan la complejidad del proceso educativo, lo que exige un desempeño profesional adecuado a la realidad del hospital. El fin que se persigue es favorecer una actuación docente que contribuya con el proceso educativo integral de los alumnos en esta situación.

En la mayoría de los casos, a causa de la hospitalización, el entorno de los niños y adolescentes en edad escolar se ve seriamente afectado, surgiendo necesidades que no pueden ser atendidas exclusivamente por los servicios médicos sanitarios. En este sentido, han surgido sustitutos de la escuela en los propios hospitales, creándose así las llamadas

---

<sup>1</sup> Licenciada en Educación Especial. Doctora en el Programa Doctoral “Avances y Perspectivas en Investigación sobre personas con Discapacidad”. Asesora Académica Área Dificultades de Aprendizaje, Universidad Nacional Abierta. Venezuela.  
[mserradas@hotmail.com](mailto:mserradas@hotmail.com)

aulas hospitalarias, implantadas ya en casi todos los países de Europa, Norteamérica y Latinoamérica.

Actualmente, las Aulas Hospitalarias suelen ser espacios altamente valorados, en las instalaciones de algunos hospitales, así lo demuestra Silva (2012) en su estudio, al señalar que, para los niños, sus familiares, el personal de salud y los docentes, el aula tiene el poder de humanizar la experiencia de hospitalización y brindar beneficios a todos los implicados.

Así pues, en los últimos años se ha venido incorporando en los centros hospitalarios de diversos países, profesionales de la educación, quienes intentan cubrir las necesidades biopsicosociales de los niños y adolescentes en situación de enfermedad u hospitalización, y que, desde su campo de actuación, desarrollan estrategias innovadoras que contribuyen a evitar la exclusión escolar y mejorar significativamente la calidad de vida de este colectivo.

En tal sentido, el docente hospitalario debe poseer un perfil profesional y unas funciones bien delimitadas debido a que ha de ser responsable de aunar la labor de los distintos entes que entran en contacto con los niños y adolescentes en situación de enfermedad hospitalizados, elaborando programas de intervención y actuación pedagógica bien definidos. Las soluciones que se barajan hoy en día para tratar de paliar los déficits escolares en los niños y adolescentes hospitalizados, abogan por una atención transdisciplinaria, necesaria para favorecer el mantenimiento del proceso evolutivo de esta población que viven esta situación, así como prevenir el absentismo escolar que puede suponer el proceso de enfermedad y hospitalización.

Sobre este particular, Ortiz y Palanca (1997) defienden la importancia de una coordinación que posibilite el trabajo en equipo de todos los profesionales implicados en la atención del niño y adolescente hospitalizado para aportar una atención integrada. Esta coordinación se llevará a cabo a través de diversas estrategias con los docentes del aula hospitalaria, con el personal médico y sanitario, con las familias, con el centro educativo de referencia del niño y adolescente y con diferentes asociaciones o entidades que desarrollen acciones en el ámbito hospitalario.

De igual manera, Gándara y Junquera (2006) afirman que la función principal de este profesional sería establecer los canales de comunicación adecuados, entre el medio escolar y hospitalario, que permitan ir adaptando la actividad escolar a la situación física y emocional del niño y adolescente en cada fase de la enfermedad. De esta manera, se evitaría la ruptura con la escuela regular y se sentarían las bases para el momento de su retorno. Las autoras enfatizan la importancia de mantenerlos en contacto con su vida habitual.

De acuerdo con Cardone y Monsalve (2010) a los docentes hospitalarios les corresponde proporcionar apoyo escolar para que los niños y adolescentes conserven, en lo posible, su ritmo de estudio; los acompaña, enseña, aprende, consuela, escucha, llora, abraza, juega y sonríe. Es un educador que debe inventar cada día nuevas estrategias, a veces sentado en el suelo, al lado de una butaca en una sala de tratamiento, o de pie al lado de una cama en una habitación del hospital. En consecuencia, este docente debe transformarse en un generador de ideas y procedimientos para superar las dificultades.

En este sentido el artículo recoge, más que las conceptualizaciones de los conceptos pedagogía hospitalaria, las experiencias emprendidas en diversos países de Latinoamérica, pioneros en esta loable labor.

## **Desarrollo**

### **1. Formación del Docente Hospitalario**

Hasta el presente, se reconoce la necesidad del profesional de la educación en el hospital y es, por tanto, el momento oportuno para que desde diferentes frentes se aborde su formación, bien sea desde la educación no formal en general o desde el contexto de la atención a la diversidad (Grau y Ortiz, 2001).

Por su parte Guillén y Mejía (2002) afirman que para trabajar con niños y adolescentes que están hospitalizados es necesario poseer un tacto especial que puede venir dado por una preparación psicológica adecuada alcanzada mediante una preparación académica previa, así como a través del contacto directo con estos niños y jóvenes. De igual forma, los citados autores afirman que los docentes hospitalarios “deben de responder a unos criterios de formación que garanticen un equilibrio en su formación profesional y emocional” (p.71). La posición referida se inclina en abogar por la combinación de ambas dimensiones: teórica y práctica para la consecución de una capacitación adecuada.

Por su parte, Lizasoáin y Lieutenent (2002) afirman que es necesario que los docentes que trabajan en el entorno hospitalario reciban ayudas y formación.

No hay que olvidar que el desgaste del personal en determinados servicios, sumado al elevado número de pacientes que no pueden ser atendidos completamente y hasta el final y unido a la angustia sufrida por los familiares, requiere de una formación muy específica por parte de los profesionales de la educación. (p.158)

Según Cardone y Monsalve (2010) este docente requiere de un conocimiento sólido que va más allá de la disciplina académica, del criterio que debe considerar las implicaciones de una atención pedagógica inserta en el ambiente hospitalario. Además, de rescatar la importancia de la labor pedagógica hospitalaria fundamentada en la habilidad del educador para involucrar a los implicados, hacer asimilables los preceptos pedagógicos a otros profesionales, en un intento por fomentar el trabajo desde la transdisciplinariedad.

Siguiendo con las aportaciones de Lizasoáin y Lieutenent (2002) los aspectos que derivan de la interacción hospitalaria deben formar parte del currículum de la formación de los docentes que trabajan en este ámbito. La formación deberá contemplar también, conocimientos referidos a las enfermedades infantiles más habituales, los tratamientos médicos y sus efectos, el tipo de apoyos que deben ofrecerse a los pacientes y familiares dependiendo de las circunstancias, las fases del duelo, así como una reflexión acerca del concepto de muerte.

También se incluye la formación en contenidos académicos, procedimientos y actitudes que son exigidos en base a las programaciones del Ministerio de Educación. Del mismo modo, debe tener un manejo adecuado de las nuevas tecnologías, así como una educación emocional que le permita gestionar de un modo adecuado los sentimientos.

Los autores defienden que la formación debe ser continua, ya que los pacientes cambian, los programas se replantean constantemente y esta se constituye en una disciplina que debe adaptarse a condiciones de trabajo en constante cambio. Se entiende así la Pedagogía Hospitalaria como, la acción pedagógica que se desarrolla durante los procesos de enfermedad para dar respuesta a las necesidades biopsicosociales derivadas de dicha situación, con el fin de mejorar el bienestar y la calidad de vida, garantizando los derechos con relación a la función educativa. (Violant, Molina y Pastor, 2011)

En la misma línea, Violant, Cardone, Monsalve y Márquez (2012) indican que las características concretas que presentan los menores en el contexto hospitalario hacen imprescindible que los profesionales que atienden educativamente a los niños y adolescentes en el hospital posean una formación específica. Por lo que proponen que la Pedagogía Hospitalaria pueda ser el eje vertebrador que permita que los diferentes profesionales que atienden al niño y adolescente hospitalizado se articulen en pro de su atención integral.

Para Fernández (1999) este docente tiene una implicación directa en la vida afectiva del niño y adolescente hospitalizado, siendo su misión encauzar las emociones, implantar nuevos hábitos e inculcar valores, así como, reeducar las relaciones con su medio familiar: ha de tener una personalidad sólida, así como la formación en actitudes, habilidades y destrezas para esta tarea de rango transdisciplinar, puesto que tendrá que replantearse cada día su labor en función del estado del niño y adolescente hospitalizado, de la relación familiar, la escuela de procedencia y demás profesionales del hospital.

Los ejes formativos básicos propuestos por Doval y Estévez (2001) son los siguientes:

- ✓ La estructura y servicios hospitalarios.
- ✓ La enfermedad y repercusiones de la misma en todos los ámbitos físico/psicológico y sociales.
- ✓ Diagnóstico psicopedagógico, de programas, y orientación psicopedagógica.
- ✓ Adaptaciones del entorno a las necesidades y realidad de la persona enferma para facilitar y promover su autonomía.
- ✓ El trabajo cooperativo multiprofesional y multicéntrico.
- ✓ En la investigación en la acción, sin olvidarse de la referencia permanente de la formación de la personalidad y el equilibrio emocional.
- ✓ Tratamiento de las áreas curriculares en el contexto hospitalario, adecuando recursos, metodologías y actividades.
- ✓ Se impone el aprendizaje de las Nuevas Tecnologías por su valor como medio de comunicación en las aulas hospitalarias.
- ✓ Diseño y elaboración de un Proyecto Curricular adaptado a las circunstancias.

- ✓ Elaboración y diseño de Programas de Atención Domiciliaria.

En el caso de este último punto, el programa de atención educativa domiciliaria va destinado al alumnado que, por presentar alguna enfermedad crónica, debe permanecer de forma prolongada en su domicilio, sin poder asistir regularmente a su escuela.

Chaves (2012) plantea que los escenarios de las aulas hospitalarias constituyen una excelente alternativa, viable y formativa, para los estudiantes de educación e incluso para estudiantes que tienen otra opción vocacional. El quehacer educativo en las aulas hospitalarias permite que los estudiantes realicen en la práctica lo que están aprendiendo en la teoría, pero no al finalizar la formación sino inmediatamente. Las competencias que requieren los docentes se deben desarrollar en la práctica y en este sentido la Pedagogía Hospitalaria constituye una oportunidad formativa.

La autora refiere, además, que el quehacer educativo en las aulas hospitalarias permite a los futuros docentes tener un mayor dominio de los contenidos curriculares y una práctica docente más eficiente orientada al logro de habilidades concretas y necesarias para la vida, el desarrollo de habilidades para trabajar en equipo de una manera eficiente y responsable.

Las limitaciones de diversa índole que imponen las particularidades organizativas hospitalarias, pueden disminuirse a través de actividades que faciliten la colaboración y el entendimiento mutuo: participando en jornadas, en trabajos de investigación conjuntos, creando grupos de trabajo, espacios y tiempos de coordinación, entre otras. (Fernández, 2000)

Para tal efecto, Chaves (2012) establece que los escenarios de la Pedagogía Hospitalaria se constituyen como una forma viable y asequible de romper el aislamiento entre el aula universitaria y las verdaderas necesidades educativas del mundo real, constituyen además un vasto campo para el desarrollo de investigaciones. Los estudiantes que investigan estarán en capacidad de realizar otro tipo de educación más activa y creativa y de responder mejor a las necesidades y retos que se les presenten en el futuro.

También, Violant y Alguacil (2015) contemplan el perfil competencial del profesional que interviene durante la enfermedad. Los citados autores proponen las siguientes



competencias para el ejercicio profesional en Pedagogía Hospitalaria: competencia emocional, competencia resiliente, competencia creativa, competencia colaborativa y cooperativa, competencia comunicativa y de gestión y competencia digital.

Sobre este particular, Doval y Estévez (2001), definieron un listado de competencias personales y profesionales para docentes hospitalarios, las cuales se clasificaron en competencias pedagógico – didácticas, político – institucionales, productivas, interactivas y especificadoras, y posteriormente diseñaron unos ejes formativos básicos que se tuvieran en cuenta a la hora de diseñar los currículos. El diseño de las acciones formativas contemplara, al menos, los siguientes ejes: la enfermedad y sus repercusiones, la estructura y servicios hospitalarios, el diagnóstico y los programas de orientación psicopedagógica, el trabajo cooperativo, las adaptaciones, la escuela inclusiva, las artes creativas, las nuevas tecnologías, la formación de la personalidad y el equilibrio emocional, los proyectos educativos y la elaboración y diseño de programas de atención domiciliaria.

Por tanto, se requiere el diseño y aplicación de una formación específica para los profesionales de la educación, teniendo en cuenta las demandas de los docentes hospitalarios, las características del alumnado que cada hospital alberga, la formación previa de cada docente y las inquietudes formativas que cada docente manifieste. En palabras de Ruiz (2016) no se puede exigir una atención educativa personalizada y específica para los alumnos si no se ofrecen esas mismas especificaciones a quienes se encargan de la atención educativa de los niños y adolescentes en situación de enfermedad hospitalizados.

## **2. Iniciativas Latinoamericanas en torno a la Formación en Pedagogía Hospitalaria**

En la actualidad, se constata la necesidad ante la falta de profesionales de la educación especializados que puedan intervenir en el ámbito de la Pedagogía Hospitalaria, ya que en Latinoamérica no se cuenta con una carrera específica, sino que, forma parte de la formación básica de algunas titulaciones de educación en algunas universidades; en varios países de la región se ofrece como asignatura optativa, o como parte del temario de una asignatura.

### ***Argentina***

García (2014) destaca la poca formación específica que recibe el personal docente que trabaja en el ámbito del hospital. El autor considera que se presenta una doble dificultad: por una parte, la falta de formación inicial y por otro la necesidad de actualización. Sobre este particular, el Instituto Nacional de Formación Docente ha iniciado una línea de trabajo que se encuentra en curso. Sin embargo, la ausencia de normativas más concretas ha influido reduciendo lo que debía ser el desarrollo académico de los docentes hospitalarios. En Argentina, las Escuelas Hospitalarias datan de más de sesenta años, donde los docentes se han sostenido en una práctica empírica alimentada por voluntad, vocación e identificación con la propia tarea.

### ***Colombia***

La formación profesional de docentes hospitalarios constituye un factor primordial para la mejora de la calidad de los servicios educativos que se brindan a niños y jóvenes que se encuentran en situación de hospitalización. Espitia (2016) afirma que desde la Universidad Monserrate, con el apoyo del programa de Especialización en Pedagogía Hospitalaria, avalada por el Ministerio de Educación Nacional, se forma al docente hospitalario, sobre todo en la hospitalidad, en recibir, acoger, dar la bienvenida, atender, cuidar al otro, sin imponerle condiciones, una práctica que deja llegar la alteridad que representa un niño y adolescente con sus dones y potencialidades, respetando su especificidad emocional, cognitiva, corporal, social y cultural.

### ***Chile***

Los espacios de formación en Chile de los docentes de Pedagogía Hospitalaria han sido muy diversos tanto en su forma como en su contenido. Así, el documento titulado: *Una radiografía de la Pedagogía Hospitalaria en Chile* (2010), presentado por la Corporación Educacional para el Desarrollo de las Aulas Hospitalarias en este país, hace referencia a que la educación hospitalaria se toma como asignatura electiva en algunas universidades, pero no cuentan con un grado mayor de especialización.

También, se desarrollan otros espacios de formación, tales como: reuniones clínicas, programas de integración escolar, contacto con la escuela de origen, contacto con la comunidad de las escuelas del sector, charlas y entrevistas para padres, actividades

culturales en el centro de salud, jornadas de formación, participación en cursos de perfeccionamiento, participación en congresos internacionales, charlas en recintos educativos, entrevistas en medios de comunicación social, videos, corporaciones educacionales y universidades, entre otros.

Finalmente, dan cuenta de la realización por parte de algunos docentes del curso de Perfeccionamiento en “Pedagogía, Infancia y Enfermedad”, organizado por el Ministerio de Educación y la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. A partir de este proceso formativo los participantes que quisieron pudieron optar al Postgrado el cual fue reconocido por la Universidad de Barcelona.

### ***México***

En México la Pedagogía Hospitalaria ha tomado fuerza y ha encontrado reconocimiento mediante distintas políticas y programas educativos, entre los que se puede mencionar el Diplomado en Pedagogía Hospitalaria que ofrece la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), que brinda los conocimientos y herramientas para todos aquellos profesionales que se interesan en este ámbito educativo. De igual manera los docentes hospitalarios de México cuentan con el Centro de Investigación y Asesoría en Pedagogía Hospitalaria y el Sistema de Administración de Información y Seguimiento (SAIS), los cuales facilitan la planeación educativa y el seguimiento académico para estos docentes.

Sin embargo, Gallego y Gaona (2015) sostienen que se ve limitada la formación a nivel profesional de los docentes hospitalarios, por lo que recomiendan que desde las universidades públicas y privadas se aborde la profesionalización, y se ofrezca una capacitación permanente a través de un mayor número de propuestas de formación que brinden a los docentes herramientas teóricas y prácticas que puedan verse reflejadas en la mejora de los servicios educativos que se dediquen a los niños y adolescentes en situación de hospitalización.

### ***Perú***

Según Zúñiga (2012) no se realiza una efectiva promoción de la formación de docentes especializados en educación hospitalaria, ya que el Ministerio de Educación no ha autorizado ni presentado la especialidad a nivel de las carreras técnicas o universitarias.

No obstante, en el año 2017 aprobó el “Modelo de Servicio Educativo Hospitalario”, que tiene como objetivo contribuir a que los niños hospitalizados o en tratamiento ambulatorio permanezcan en el sistema educativo. Asimismo, en este año 2018, la Universidad Femenina del Sagrado Corazón ha lanzado el Diplomado en Pedagogía Hospitalaria, que bajo una modalidad semipresencial se formarán los maestros adscritos a estas aulas.

### ***Venezuela***

De acuerdo a Serradas (2017), los docentes que laboran y están a cargo de los espacios educativos en contextos hospitalarios en Venezuela son egresados de diferentes Institutos de Educación Universitaria y Universidades en las que se imparte la carrera de Educación en las diferentes menciones y especialidades. Estos docentes, tal como afirma Hermo (2013), no poseen formación curricular formal dentro del pensum de estudios, tanto en las instituciones públicas como privadas. Es la experiencia en la praxis lo que permite desarrollar las distintas actividades y competencias, desde los enfoques formativo, instructivo y psicopedagógico.

En tal sentido, desde el año 2009 y de forma ininterrumpida, la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela oferta la asignatura Pedagogía Hospitalaria, de carácter electivo, adscrita al Departamento de Psicología Educativa, sobre la atención pedagógica a niños hospitalizados o en tratamiento ambulatorio. La inclusión de asignaturas y temas afines a la problemática en los programas de formación docente de esta casa de estudios nace de la necesidad de brindar a los futuros docentes conocimientos y referentes a la atención y educación de los niños y adolescentes en situación de enfermedad y/u hospitalizados, con la finalidad de proporcionar herramientas básicas de carácter teórico-práctico referentes a la atención pedagógica de niños y adolescentes hospitalizados o en tratamiento ambulatorio.

De igual manera, desde el año 2010 el Instituto Pedagógico de Caracas viene ofertando la asignatura optativa Abordaje Pedagógico del infante en situación de hospitalización, adscrita al Departamento de Educación Especial. Este curso de naturaleza teórico-práctica va destinado a proporcionar en el estudiante la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades para la planificación y ejecución de situaciones didácticas, a través de la selección de métodos y técnicas para el abordaje pedagógico de niños en

situación de hospitalización, que permita dar garantía del reingreso satisfactorio al sistema educativo regular, centrado en los fundamentos de la pedagogía hospitalaria.

Dentro de esta línea de acción el Instituto Pedagógico de Caracas cuenta además con el Proyecto de Servicio Comunitario titulado Payasos de Hospital: Calidad de Vida en Acción, dirigido a todas las especialidades educativas que se imparten en este instituto de educación superior, como una forma de contribuir a mejorar la calidad de vida de los niños y adolescentes y sus familias, ayudándolos a soportar mejor el tiempo de hospitalización, desdramatizando el entorno médico, ofreciendo momentos de distracción a través del humor y la risa.

En este mismo sentido, en el año 2011 el Instituto Universitario AVEPANE incluye en el pensum de estudios de la Carrera Educación Especial la asignatura Pedagogía Hospitalaria. Y en el año 2012 esta institución ofrece además el diplomado de Pedagogía Hospitalaria. El diseño del diplomado y de la asignatura respondieron a un diagnóstico realizado en el año 2008 en Venezuela, sobre la base de las competencias que la UNESCO denomina «los cuatro pilares de la educación», necesarios para una educación a lo largo de la vida: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a convivir y Aprender a ser.

Es oportuno señalar, además, que el Colegio Universitario de Psicopedagogía desde el año 2012, a través del convenio UNESCO-IESALC, imparte la asignatura Pedagogía Hospitalaria, dentro del pensum de estudios de la Carrera de Psicopedagogía en sus dos especialidades: Dificultades en el Aprendizaje y Retardo Mental, en las que se hace énfasis en conocer la definición de salud disminuida, indagar sobre las enfermedades agudas y crónicas, diferenciar la percepción de la enfermedad según el desarrollo evolutivo del niño, interpretar el impacto de la enfermedad y la hospitalización en el niño y la familia, conocer los diferentes programas de atención psicoeducativa, elaboración de instrumentos de recolección de datos adaptados a la realidad de la hospitalización, entre otros aspectos.

En el año 2012 se inició también, el Diplomado en Pedagogía para la inclusión del niño y adolescente en situación de enfermedad y/o tratamiento, organizado por la Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello conjuntamente con la Asociación Civil El Aula de los Sueños, cuyo propósito es favorecer la capacidad de análisis en

cuanto a la atención integral de los estudiantes hospitalizados y/o en tratamiento, para contribuir en el fortalecimiento de una visión del hombre como ser integrado por múltiples dimensiones. Este diplomado va dirigido a docentes en ejercicio, docentes de aulas hospitalarias, personal médico y de enfermería de pediatría. También a padres, familiares o responsables que padecen alguna enfermedad.

***Red Latinoamericana y del Caribe por el Derecho a la Educación de los niños, niñas y jóvenes en situación de hospitalización y/o en tratamiento (REDLACEH).***

REDLACEH, es una organización internacional sin fines de lucro, que tiene como eje central de su trabajo el Derecho a la Educación, particularmente el velar por el efectivo derecho a la educación de los niños y jóvenes hospitalizados o en tratamiento de América Latina y el Caribe. Entre los objetivos que se plantea esta organización están, promover el perfeccionamiento y la capacitación continua de los docentes en aulas hospitalarias, así como el desarrollo y mejora de la calidad de la intervención profesional de estos educadores. Asimismo, establecen fomentar los vínculos con otros profesionales particularmente los que trabajan en el hospital, difundir las propuestas e intereses de los docentes en aulas hospitalarias y promover la cualificación profesional de los educadores hospitalarios.

***Otras iniciativas***

Por otra parte, en el año 2014 se hizo efectivo el contrato para la creación de la Red UNITWIN de Pedagogía Hospitalaria entre la UNESCO, Universidad de Barcelona y REDLACEH. La Red UNITWIN en Pedagogía Hospitalaria se ha creado con el objetivo de favorecer y generar espacios para la cooperación y el intercambio entre Universidades y Organizaciones no Gubernamentales de Latinoamérica y Europa, para el desarrollo de la Pedagogía Hospitalaria respecto a la Formación, la Investigación y la Acción, en las diferentes etapas de la vida de las personas con necesidades asistenciales.

En el marco de la celebración del III Congreso Latinoamericano y del Caribe sobre Pedagogía Hospitalaria desarrollado en Chile en septiembre de 2016, se presentó mediante un workshop la Red UNITWIN UNESCO en el que participaron no sólo universidades latinoamericanas, sino también europeas. El encuentro persiguió la interacción entre los diferentes miembros de la Red, los representantes de las

universidades asistentes y diversos organismos invitados. Ente los aspectos debatidos se encuentra el proyecto de la red que centró tres ejes: compromiso, responsabilidad y ética; investigación como base para buenas prácticas; y formación de profesionales.

A pesar de la poca sistematicidad en cuanto a implementación de experiencias de formación docente en Pedagogía Hospitalaria, se considera que se han iniciado experiencias valiosas en la región. Las principales carencias se encuentran en la escasa oferta formativa a nivel de pregrado y la falta de estudios especializados en postgrado. Por lo que sería importante el diseño de planes de formación, así como, fortalecer las redes de colaboración con organizaciones internacionales que permitan la apertura de líneas de investigación orientadas a la detección de necesidades de formación de los docentes que se desempeñan en aulas hospitalarias.

### **Conclusiones**

Ante los planteamientos referidos se considera que, la formación en pedagogía hospitalaria es una necesidad en Latinoamérica y que el docente que la asuma debe contar con una formación adaptada a la situación especial y distinta a la que habitualmente se necesita para desarrollar la docencia en un centro educativo regular. Deberá conocer además, formas de actuación pertinentes, lo cual se traduce en un conjunto de actitudes, habilidades y destrezas que posibiliten desempeñar con éxito su tarea trabajo en el contexto hospitalario.

El reto está en la preparación de los profesionales para trabajar en este entorno, para ello es necesario identificar sus necesidades formativas. Su formación debe ocupar una parte importante en los planes de estudio de las Facultades de Educación y la Pedagogía Hospitalaria debería estar integrada en los programas de formación de los docentes, lo que en el momento actual no está sucediendo en el grado deseable. Así mismo, los cursos, simposios y jornadas efectuadas resultan necesarios y enriquecedores para tales fines.

Resulta entonces necesario y pertinente crear un área como mención o especialización en Educación en Pedagogía Hospitalaria, en la que se brinden los recursos y herramientas para el trabajo en estos contextos. La apertura de estos espacios deberá favorecer el diálogo que se requiere entre los expertos, investigadores, educadores, personal de salud y los

legisladores de modo que se incorporen los contenidos necesarios como parte esencial de la formación de los futuros educadores.

### Referencias bibliográficas

- Cardone, P., y Monsalve, C. (2010). *Pedagogía Hospitalaria. Una propuesta educativa*. Caracas: FEDUPEL
- Corporación Educacional para el Desarrollo de las Aulas Hospitalarias. (2010). *Una radiografía de la Pedagogía Hospitalaria en Chile: Definición, Formación Docente, Políticas y Ámbitos de Intervención*. Chile. Recuperado de <http://www.redlaceh.org/DocumentosWeb/idCarp-17--dba7fdfbfe515db820efaf55bc43aa47.pdf>
- Chaves, M. (2012). La pedagogía hospitalaria como alternativa formativa. *Educación*, 21(40), 59-74. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2504>
- Doval, M., y Estévez, N. (2001). Formación para la consecución de competencias en pedagogía hospitalaria. La propuesta de la Universidad de Vigo desde el Prácticum y las prácticas de educación y hospital. En M.Á. Zabalza; M.L. Iglesias; M. Raposo; A. Cid (coord.), *El Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria* (pp. 1-27). España.
- Espitia, U. (2016). La Pedagogía Hospitalaria de la Unimonsserrate: Una modalidad educativa flexible. En *3er Congreso Internacional: REDLACEH: Diez años de trayectoria por el derecho a la educación de las personas en situación de enfermedad. Pedagogía Hospitalaria: Modalidad Educativa Inclusiva*. Recuperado de <http://www.redlaceh.org/DocumentosWeb/idCarp-15--45df281764168e79aa285a575d792611.pdf>
- Fernández, M. (2000). La Pedagogía hospitalaria y el pedagogo hospitalario. *Tabanque*, 15, 139-149. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=127613>
- Fernández, M. (1999). *La orientación familiar en el contexto hospitalario*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca, España.
- Gallegos, M., y Gaona, M. (2015). *La Formación de Profesionales en el campo de la Pedagogía Hospitalaria. Propuesta de líneas de acción y contenidos para una opción de campo en la Fase III de la UPN*. Trabajo Especial de Grado. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Gándara, S., y Junquera, M. (2006). Volver a la escuela. *Aulas Hospitalarias*, 3, 1-24. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/revistas-aulas-hospitalarias>



- García, A. (2014). La educación hospitalaria en Argentina: entre la supervivencia y compromiso social. *Foro de Educación*, 12 (16), 123-139. Recuperado de <http://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/305>
- Grau, C., y Ortiz M. (2001). *La Pedagogía Hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Guillén, M., y Mejía, A. (2002). *Actuaciones educativas en Aulas Hospitalarias. Atención escolar al niño enfermo*. Madrid: Narcea.
- Hermo, C. (2013). El perfil del docente que labora en espacios educativos en el contexto hospitalario. *Revista Latidos*, 3, 30.
- Lizasoáin, O., y Lieutenant, C. (2002). La Pedagogía Hospitalaria frente a un niño con pronóstico fatal. Reflexiones en torno a la necesidad de una formación profesional específica. *Estudios sobre Educación*, 2, 157-165. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/handle/10171/8075>
- Ortiz, M. y Palanca, I. (mayo de 1997). Importancia de la coordinación en el aula hospitalaria. Intervención educativa en el medio hospitalario. En Libro de conferencias, comunicaciones e informes de las *VIII Jornadas de Pedagogía Hospitalaria*. pp. 33-34. Madrid.
- Ruiz, M. (2016). *Pedagogía Hospitalaria. Hacia el diseño de una propuesta de competencias específicas para la formación docente*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia, España.
- Serradas, M. (2017). El Abordaje de la Pedagogía Hospitalaria en el contexto venezolano. *Revista Aula*, 23, 121-134. <http://dx.doi.org/10.14201/aula201723121134>
- Silva, G. (2012). *Las vivencias de los niños hospitalizados desde sus dibujos y testimonios*. Lima: Fundación Telefónica.
- Violant, V., y Alguacil, M. (2015). *Perfil competencial del profesional que interviene durante la enfermedad y convalecencia*. Málaga: Aljibe.
- Violant, V., Cardone, P., Monsalve, C., y Márquez, L. (2012). *Multidimensionalidad de la pedagogía hospitalaria desde la transdisciplinariedad*. Barcelona: CIAD, Universidad de Barcelona.
- Violant, V.; Molina, M., y Pastor, C. (2011). *Pedagogía Hospitalaria. Bases para la atención integral*. Barcelona: Laertes.
- Zuñiga, M. (2012). Pedagogía Hospitalaria: un reto para la educación peruana. *Blog de noticias*, 67. Recuperado de <https://inversionenlainfancia.net/blog/entrada/noticia/1117/0>

## CAPÍTULO 2. DINÁMICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y

# ¿Cómo enseñar Sociología de la Educación en la formación del profesional de la Pedagogía-Psicología?

Yuseli Pestana Llerena<sup>1</sup>

## Introducción

En Cuba, el arribo al curso 2014-15, se caracterizó por el proceso de integración de las universidades en el Ministerio de Educación Superior y con ello la profundización en las acciones para elevar la calidad de la educación. Como expresiones concretas, derivadas de las diferentes formas del trabajo metodológico, la dirección científica educacional, así como de los empeños realizados por la dirección del país para elevar el rigor y la científicidad en la formación profesional, se intensificaron los procesos de evaluación y acreditación de carreras, las validaciones de programas de asignaturas y disciplinas, el desarrollo de *tareas docentes integradoras*, la concepción de una enseñanza desde la interdisciplinariedad y la implementación de las *estrategias curriculares*, entre los principales aspectos (MES, 2015).

En la formación del Licenciado en Educación. Pedagogía-Psicología en la Universidad de Matanzas en particular, este razonamiento se expresó desde el año 2014 en el objetivo general de la *Estrategia educativa de la carrera* en los siguientes términos: “potenciar la formación y desarrollo personal y profesional del futuro psicopedagogo desde los procesos sustantivos universitarios (académico, laboral-investigativo, extensionista)” (Martínez, 2014, p.2). Este razonamiento marcó la dirección orientadora en la etapa que se declara y ha sido objeto de renovación de forma sistemática sobre todo como resultado de los debates suscitados en los colectivos interdisciplinarios de carrera, disciplina y año.

En consecuencia y como derivación desde la ciencia, la formación profesional implica el desarrollo de concepciones pedagógicas y didácticas que respondan a las necesidades,

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias de la Educación. Licenciada en Educación. Especialidad Marxismo-Leninismo e Historia. Profesora Titular de Filosofía y Sociología de la Educación en pregrado y posgrado, Universidad de Matanzas, Cuba. [yuseli.pestana@umcc.cu](mailto:yuseli.pestana@umcc.cu)

intereses, motivaciones, expectativas y metas de estudio de los jóvenes universitarios en relación con el contexto histórico-social del siglo XXI.

Al contextualizar la formación profesional en el primer año, es necesario detenerse en el objetivo integrador cuya formulación ha evolucionado paralelo a la mejora en la gestión de la calidad de la carrera: “Caracterizar las instituciones educativas y las posibilidades para el desempeño del Licenciado en Pedagogía Psicología” (Martínez, 2014, p.4). La vía fundamental de concreción en aquel entonces, se expresó por el mismo autor en la dirección de trabajo metodológico: “La calidad de los diferentes tipos de clases a partir de la concepción integradora de la tarea y la evaluación, así como de su intencionalidad educativa” (p.5).

En la disciplina Fundamentos filosóficos y sociológicos de la educación, ubicada en los dos semestres del primer año, como parte del *Currículo base*, se han desarrollado algunas experiencias que permiten la sistematización de prácticas pedagógicas de calidad. Además, evidencian resultados en el trabajo metodológico orientado a la solidez de los conocimientos desde un enfoque filosófico-sociológico y a su vez potencian la formación profesional sobre la base de un sistema integrado de recursos didácticos para aprender de forma sistemática, consciente, con la certeza de la necesidad y pertinencia en la formación pedagógica inicial.

El primer semestre, está dedicado a la Filosofía de la Educación y el segundo, al estudio de la Sociología de la Educación. En el trabajo se hará énfasis en el aprendizaje de la Sociología de la Educación.

La especificidad de iniciar el sistema de conocimientos de las disciplinas científicas de la educación, por la naturaleza cosmovisiva de sus contenidos esenciales, sirve de base teórico-metodológica e ideológica a las demás disciplinas presentes en el plan del proceso docente. El hecho de que, entre otros referentes filosóficos, se asuma al marxista-leninista como el esencial, hará posible comprender la esencia de los fenómenos y procesos sociales de la educación desde una perspectiva dialéctico-materialista de la historia y la sociedad (Cobas y Pestana, 2016, p.10).

Las reflexiones que se presentan, toman como punto de partida la aplicación de varios métodos de investigación, con énfasis en la revisión de documentos (documentos normativos y *Modelo del Profesional de la Carrera*) y el análisis de los resultados del producto de la actividad (estrategias educativas, curriculares; programas de asignaturas y sistematizaciones sobre prácticas pedagógicas). Tienen como objetivo: sistematizar experiencias derivadas del trabajo metodológico como premisa para el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad en la disciplina Fundamentos filosóficos y sociológicos de la educación en la carrera Licenciado en Educación. Pedagogía-Psicología.

## **Desarrollo**

### **1. La tarea integradora con enfoque filosófico-sociológico de la educación en la formación integral del profesional de la Pedagogía-Psicología.**

Desde la reapertura de la carrera, en el *Modelo de formación profesional* -Plan de Estudio “C” modificado en 2008- y luego en el Plan de Estudio “D”, en los años 2010 y 2012 respectivamente, ha quedado explícito, *el ideal de ser humano* que se debe formar:

un revolucionario, sensible y comprometido con el mejoramiento humano, con una cultura general e integral, que pueda ocupar un lugar propio en instituciones de diferentes niveles educacionales, y en otro tipo de centros, capacitado para el diseño, ejecución y control del proceso pedagógico, que se vincule con proyectos formativos en distintos sectores de la sociedad, que dirija tareas de superación e investigación, a partir del análisis crítico de las Ciencias de la Educación (...) que favorezca su crecimiento personal y profesional. (MINED, 2008, p.4)

El desarrollo de la ciencia, la tecnología y el arte propios de las ciencias de la educación, ha condicionado que surjan nuevas interrogantes que favorecen el desarrollo de tendencias, vías y métodos de enseñanza-aprendizaje. “¿Cómo propiciar la concepción de situaciones de aprendizaje integradoras en la clase? ¿En qué medida el desarrollo de estrategias de aprendizaje propicia el éxito en las tareas docentes integradoras? ¿Cómo desarrollar la evaluación de tareas docentes integradoras?” (Martínez, 2012, p.14).

En este proceso, ocupa un lugar esencial la integración de saberes, pues permite la apropiación de mecanismos para la gestión del conocimiento a partir de las necesidades de aprendizaje, el desarrollo de habilidades profesionales y el compromiso social que se desarrolle resultado de la identidad profesional. Entonces, ¿Cómo concebir el proceso docente educativo de modo que permita la integración de saberes y/o el desarrollo de

habilidades para la solución de problemas profesionales como parte del objeto de trabajo del profesional de la Pedagogía-Psicología? ¿Cómo articular dicha intencionalidad desde el potencial que representa la concepción del trabajo metodológico del año académico?

En el curso 2016-17, en el contexto de implementación del Plan de Estudio “E” y el *proceso de autoevaluación* de la carrera, la mejora en la formulación del objetivo tuvo lugar en el hecho de:

Caracterizar las instituciones educativas y las posibilidades para el desempeño del Licenciado en Pedagogía Psicología en estas, a través de intercambios con los profesionales que participan en la dirección del proceso educativo para contribuir al conocimiento y la motivación por la profesión. (Riesgo y Pérez, 2016-17, p.8)

Esta perspectiva de articulación de saberes, el desarrollo de habilidades profesionales en estrecha relación con el contexto de actuación profesional, marca nuevas pautas para el ejercicio de modos de actuación propios del profesional de la Pedagogía-Psicología con mayor rigor, expresado en la necesidad de integrar, relacionar, lo que sienta las bases para la creación. Por tanto, es menester el desarrollo de la tarea docente integradora con las siguientes características:

Es fruto del trabajo metodológico del profesor y del desempeño interdisciplinario del colectivo de asignatura, disciplina, año y carrera. Implica la integración, sistematización y transferencia de conocimientos a otras áreas. Permite establecer relaciones entre diferentes contenidos y disciplinas, así como las relaciones ciencia-tecnología-sociedad. (Martínez, 2012, p.4)

De modo que se evidencie una posición activa del estudiante, un esfuerzo intelectual que demande orientarse correctamente, reflexionar, argumentar, llegar a conclusiones y aplicar lo aprendido, una precisa orientación del docente y el dominio de estrategias de aprendizaje eficientes. En cada forma organizativa, el profesor debe utilizar los métodos y medios de enseñanza necesarios que garanticen la participación activa de los estudiantes, para asegurar una estructuración coherente con el fin de alcanzar los objetivos propuestos.

### ***Algunos requisitos y formas de organización***

Requisitos esenciales: conocer el programa que se imparte y determinar las tareas docentes integradoras a desarrollar; caracterizar de forma objetiva el grupo y a cada estudiante; desarrollar un trabajo metodológico dirigido a ese fin en todos los contextos: carrera, año, disciplina y asignatura (MES, 2007); preparar cada clase con dicha

concepción: situaciones de aprendizaje; implicar al estudiante en la planificación de las tareas docentes integradoras; utilizar diversos recursos como guías de trabajo, guías de estudio, entre otras formas; estimular el desarrollo de habilidades comunicativas mediante la propuesta de metas a cumplir; llevar un registro de los logros alcanzados y de las dificultades, tanto de los estudiantes como de la labor del docente; aprovechar el empleo de medios de enseñanza que aporten a la concepción de tareas docentes integradoras y propiciar la formación y desarrollo de estrategias de aprendizaje en los estudiantes.

Formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Intencionalidades.

▪ La clase.

Introducción: sistema de preguntas de comprobación de la actividad de estudio individual, motivación de la clase.

Desarrollo: sistema de preguntas de comprobación de la actividad de estudio individual, Situación de aprendizaje.

Conclusiones: motivación hacia el nuevo contenido.

Evaluación: revisión del estudio independiente. (Resolución de Hojas de Trabajo); preguntas de control, orientación del estudio independiente.

▪ Clase Práctica: preparación para la clase práctica, actividades de la clase práctica.

▪ Seminario: concepción del seminario.

Además, se evidencia en la concepción del Trabajo de Curso como actividad final de la asignatura Sociología de la Educación y la disciplina.

Las tareas docentes integradoras potencian el desarrollo de las siguientes habilidades y/o aptitudes profesionales en los estudiantes:

- nivel de integración que logren los estudiantes al estudiar los contenidos de las asignaturas Filosofía de la Educación, Marxismo-Leninismo y Pedagogía;
- uso adecuado de la lengua materna (oral y escrita);
- formulación de dudas en función de las necesidades de aprendizaje crecientes;
- comprensión del carácter sistémico de los procesos sociales, desarrollo de estrategias de aprendizaje;
- análisis de la bibliografía especializada;

- desarrollo del trabajo en equipos -dinámica de grupo-;
- desarrollo de la comunicación;
- fichado bibliográfico;
- identificación en el pensamiento martiano de la concepción sobre el carácter clasista de la educación;
- elaboración de fichas de contenido;
- identificación de dos orientaciones filosóficas: positivismo y pragmatismo desde el estudio de la obra de sus principales representantes;
- desarrollo de habilidades investigativas (elaboración y aplicación de instrumentos de investigación, tabulación de los resultados y elaboración del informe de investigación);
- comprensión de los problemas profesionales que enfrentarán durante su práctica laboral y posterior ejercicio de la profesión;
- producción de textos escritos sobre el contenido de la asignatura, derivados del análisis de fragmentos de los clásicos del Marxismo, etc.

La orientación de la actividad conduce a determinados aspectos: la comprensión de la tarea o contenido de estudio; la necesidad de planificar la actividad de estudio; la eficiencia en el desarrollo del estudio y la búsqueda de la información necesaria.

### ***Vías, modalidades y estrategias de aprendizaje desarrolladas***

Cada tarea docente integradora, en función de las vías o modalidades asumidas, exigen el desarrollo de varias estrategias de aprendizaje. Entre ellas: la lectura; redacción de notas, apuntes y resúmenes; subrayado de textos; notas al margen; elaboración de mapas conceptuales; aplicación de métodos empíricos; reflexiones metacognitivas, entre otras. El fundamento metodológico para la presentación de las tareas docentes integradoras en el *Sistema de clases*, lo constituye el cuadro resumen presentado por el Dr. C. Luis Ernesto Martínez González en la Actividad Metodológica Instructiva a nivel de facultad titulada *La tarea docente integradora en los diferentes tipos de clases y la estimulación del protagonismo en el aprendizaje de los estudiantes*, presentada a continuación:

Tabla 1. Presentación de la tarea docente integradora.

<b>Tema</b>	<b>Clase</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Tareas de aprendizaje</b>	<b>Nivel de Desempeño</b>	<b>Observaciones</b>
-------------	--------------	-----------------	--------------------	------------------------------	---------------------------	----------------------

Fuente: Martínez, 2012, p.46.



Esta forma de presentación, contribuye al análisis metodológico de la disciplina y asignatura a la vez permite marcar nuevos niveles de desarrollo en la formación profesional.

Es preciso aclarar que dicho modelo de presentación es pertinente como parte del expediente o protocolo de la disciplina y la asignatura. En el trabajo, por razones de espacio se presentarán solo dos ejemplos de *tareas docentes integradoras* para el aprendizaje de la Sociología de la Educación con cada uno de los aspectos de forma consecutiva.

*Ejemplo 1:*

Tema 1:1. Introducción a la Sociología de la Educación.

Clase 2. Educación y desarrollo. Los modelos educativos.

Objetivo: Analizar los efectos del modelo tecnocrático de educación en la formación del individuo para comprender la necesidad del aprendizaje de la relación educación-sociedad en la formación del profesional de la Pedagogía-Psicología.

Habilidades: Nivel de integración con los contenidos de la Filosofía de la Educación y el Marxismo-Leninismo; Formas de estudio de la bibliografía orientada; Uso adecuado de la lengua materna (oral y/o a través de la revisión del texto escrito); La formulación de dudas expresadas en correspondencia con las necesidades de aprendizaje que surjan.

Tareas de aprendizaje (Tarea docente integradora):

-Revisión del estudio independiente. (Resolución de la Hoja de Trabajo No.1)

Se debe tener en cuenta los siguientes aspectos: Precisión del contenido de las respuestas de acuerdo a las preguntas formuladas en la hoja de trabajo; Identificación de los fundamentos sociológicos de la educación estudiados hasta el momento que contribuyan a la formación integral del profesional de la Pedagogía-Psicología. (Ellos son: la educación como fenómeno de la práctica social; las concepciones sobre la práctica social; los efectos de las políticas neoliberales en la educación a nivel internacional; la necesidad de profundizar en el estudio de la estructura de la sociedad actual en las condiciones de

la globalización neoliberal y las diferencias entre las sociedades modernas y postmodernas).

Niveles de desempeño: reproductivo y aplicativo.

Preguntas de control:

¿Es posible desarrollar una concepción sociológica de la educación sin integrar los fundamentos filosóficos? Argumente su respuesta.

- ¿Qué aspectos de los conocidos de ambas ciencias (Filosofía de la Educación y Sociología de la Educación) pueden integrarse para una mayor comprensión del fenómeno educativo con énfasis en el carácter tecnocrático de la educación?

Nivel de desempeño: aplicativo.

*Ejemplo 2:*

Orientación del Trabajo de Curso.

Objetivo: Caracterizar la comunidad donde se encuentra ubicada la escuela como agencia socializadora de la educación y espacio de influencias e interacciones recíprocas para contribuir al desarrollo de vías de interacción con la escuela que permitan la solución de situaciones profesionales.

Habilidades: Desarrollo de habilidades profesionales: investigativas (elaboración de instrumentos, tabulación de los resultados, elaboración del informe de investigación, presentación de los resultados y defensa de criterios)

Tarea de aprendizaje (tarea docente integradora)

El trabajo final de la asignatura y disciplina, contará de una primera parte teórica y una segunda parte práctica. Se presentará en un período de tiempo no superior a los 20 minutos. Se desarrollará en tríos, identificados por la cercanía según la localidad de residencia. Es necesaria la presentación de medios de enseñanza como expresión de la creatividad y el desarrollo de habilidades profesionales de los estudiantes. Además se requiere el uso de las Tecnología de la Informática y las Comunicaciones para comprobar los avances en la formación profesional.

Actividades:

1-Profundice en los siguientes aspectos:

- La comunidad como espacio educativo. Integraciones fundamentales.
- La comunidad. Tipos y factores que intervienen en el desarrollo de las comunidades.
- Indicadores para la caracterización de la comunidad.

2-Modele una situación pedagógica que revele diferentes efectos negativos provenientes de la comunidad como espacio educativo.

3-Characterice la comunidad seleccionada según el fundamento metodológico que aparece en el texto Introducción a la Sociología de la Educación.

4-Realice diferentes propuestas educativas para contribuir a la solución de los problemas identificados desde la relación escuela-comunidad.

Niveles de desempeño: aplicativo y creación.

La relación entre el contenido de estudio, el sistema de habilidades y los niveles de desempeño, estimulan nuevas metas y expectativas por el conocimiento, lo que condiciona, además, la objetivación de las tareas profesionales al nivel del objetivo integrador del año.

La concepción, implementación y evaluación de la tarea docente integradora, depende en gran medida de los niveles de competencia profesional del docente, el dominio de la disciplina de estudio y la asignatura en particular, la creatividad y sobre todo de la capacidad de asimilar las exigencias en el desarrollo de habilidades que precisa el objetivo integrador del año, formulado como resultado del trabajo metodológico del colectivo de carrera y año. La tarea docente integradora en la formación profesional, tiene como complemento el sistema de estrategias curriculares.

## **2. Las estrategias curriculares en la asignatura Sociología de la Educación**

Las estrategias curriculares responden al objetivo integrador del año y tienen como principal contribución a la formación profesional:

“asegurar la calidad de la formación integral del profesional a través de los procesos sustantivos universitarios (docente, laboral-investigativo y extensionista) con la finalidad de complementar la formación profesional; estas constituyen "sistema de saberes" que se corresponden con aspectos de

gran repercusión social y profesional que por su significado trascienden el currículo, con una intencionalidad altamente coordinada que responda al perfil amplio de la formación del especialista en Pedagogía y Psicología”. (MES, 2016, p.20)

La implementación de las estrategias curriculares en el primer año, debe tener la flexibilidad necesaria para la selección de los métodos y procedimientos, así como formas de enseñanza y recursos de aprendizaje a utilizar para adaptarse a las condiciones de cada centro de educación superior en cada región del país. De igual modo,

“deben contemplar el trabajo diferenciado (...), deben reflejar, así mismo de manera explícita, la necesaria estimulación y formación de cualidades profesionales que les permitan, a los estudiantes que se forman como licenciado en Educación en la especialidad de Pedagogía y Psicología interactuar en diferentes contextos profesionales, personales y sociales”. (MES, 2016, p.20)

Las estrategias curriculares que se implementan en la asignatura Sociología de la Educación son: Lengua Materna, Vida y obra de José Martí, Educación ambiental para el desarrollo sostenible, Educación para la salud y sexual y el enfoque de género, Inglés, Orientación profesional pedagógica, Informática, Historia de Cuba, Educación Jurídica, Educación Económica y Atención diferenciada.

Resultado del estudio de las *Indicaciones Metodológicas y de Organización. Plan de Estudio “D”* (MINED, 2010), las *Orientaciones para la conformación del expediente de la asignatura* (2014), el *Patrón de calidad del Sistema de Evaluación y Acreditación de carreras universitarias (SEA-Cu)* (MES, 2015), así como los resultados derivados del trabajo metodológico en la carrera del proceso de conformación del Plan de Estudio “E” (2016), se sostiene la necesidad de tener en cuenta las siguientes etapas para la concepción e implementación del sistema de las estrategias curriculares en el contexto disciplinar:

Primera: Estudio de los fundamentos para el trabajo con las estrategias curriculares.

Segunda: Identificación de las necesidades de los estudiantes y el potencial educativo del contenido de la asignatura.

Tercera: Relación del potencial educativo de la asignatura con el contenido de las estrategias curriculares.

Cuarta: Concepción de las vías de implementación.

Quinta: Ejecución de las variantes seleccionadas.

Sexta: Validación y reajuste del sistema diseñado.

Tales especificidades advierten la necesidad de considerar algunos enunciados generales que a continuación se exponen.

*Principios que orientan la implementación de las estrategias curriculares.*

-La significatividad del contenido en la formación profesional: ello se expresa no solo en la recurrencia del contenido en varias de las asignaturas que se imparten en el semestre, sino en el valor teórico práctico de las situaciones de aprendizaje que se planteen y analicen como parte del desarrollo de la temática.

-El potencial educativo del contenido: se aborda de forma multifactorial y multifuncional, como vía para la comprensión del sistema de relaciones e interacciones recíprocas que caracterizan el aprendizaje de la Sociología de la Educación como ciencia.

-La concepción de actividades de aprendizaje que potencien el desarrollo de habilidades intelectuales, investigativas y profesionales: en correspondencia con el objetivo integrador del año, los objetivos formativos contenidos en el Modelo del profesional y sobre todo que estimulen el desarrollo de las esferas de actuación de la personalidad (necesidades, motivos, intereses, ideales, expectativas, niveles de satisfacción)

-El desarrollo de métodos pedagógicos problematizadores de la realidad: ello se expresa en el desarrollo de métodos problémicos como la conversación heurística fundamentalmente para el análisis de situaciones de la práctica profesional que implique la identificación de determinado problema profesional y la (s) tareas (s) profesional (es) correspondiente (s).

-El estímulo al desarrollo de modos de actuación profesionales: derivados de análisis críticos de diferentes agencias socializadoras de la educación, así como el desempeño de agentes ya sea en situaciones educativas hipotéticas o tomadas de la experiencia de la práctica pre-profesional efectuada en el primer semestre.

La implementación de las estrategias curriculares requiere de la articulación de saberes, con un carácter incluyente y progresivo. Cada situación de aprendizaje puede derivar diferentes vertientes en el análisis de acuerdo al contenido de la asignatura. A continuación, se presentan algunos ejemplos.

Tabla 2. Sistema para la implementación de las estrategias curriculares en la asignatura Sociología de la Educación. Selección.

No.	Estrategia curricular	Contenido de la asignatura	Vía/Método/medio
1	Lengua Materna	Todos los contenidos	-Modelo lingüístico que ofrece el docente. -Desarrollo de la expresión oral y escrita (exigencia de la redacción de una cuartilla en determinadas respuestas, escritura de palabras en la pizarra, etc.) -La aplicación de la Instrucción 1/2009. Resolución ortográfica.
2	Vida y obra de José Martí	-Análisis de contenidos seleccionados o categoría abordadas por José Martí en su análisis sobre la sociedad, el individuo y los procesos sociales que impliquen la interacción y confrontación de ideas, grupos, etc.	-Introducción de resultados del proyecto de investigación Educar con José Martí en la escuela cubana. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Multimedia José Martí para educadores. Dr. C. Elmys Escribano Hervis, 2008.</li> <li>• El autodidactismo en José Martí. Tesis doctoral. Dr. C. Luis Ernesto Martínez González, 2008.</li> <li>• Biografía. José Martí para educadores. Dr. C. Elmys Escribano Hervis, 2009.</li> <li>• El desarrollo de la cultura histórica en la formación inicial del profesional de la educación desde el estudio de la obra martiana. Resultado de una tarea de investigación. Dr. C. Yuseli Pestana Llerena, 2015.</li> </ul>
3	Educación ambiental para el desarrollo sostenible	-Contextos de actuación del maestro como educador profesional.	-Análisis de los problemas, enfermedades profesionales que puede padecer el maestro como educador profesional, la toma de decisiones responsables en relación con su futuro y con la práctica de estilos de vida sostenibles que también puede estimular en sus estudiantes.
4	Educación para la salud y sexual y el enfoque de género	-La educación como factor de la práctica social. -Contextos de actuación del maestro como educador profesional.	-Empleo de textos periodísticos para el análisis de la prevención, el enfoque de género, la percepción del riesgo con el objetivo de orientar a la familia sobre el conocimiento de las ITS/VIH/SIDA entre otros temas, y cómo tratarlos con sus hijos en un clima de comprensión, intercambio de ideas, dudas, etc.
5	Orientación profesional pedagógica	-Todos los contenidos.	-Modo de actuación profesional: preparación del docente; expediente de la asignatura; exigencia y rigor para garantizar la calidad del proceso formativo; estimulación hacia el objeto de trabajo de la carrera, la responsabilidad en la

			toma de decisiones en el desempeño de cada tarea profesional.
--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia.

Las estrategias curriculares, al constituir nodos cognitivos, potencian nuevos contenidos de aprendizaje y estimulan diferentes objetos de investigación.

Para la evaluación de la implementación de las estrategias curriculares, se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- Desarrollo de intereses, motivaciones y expectativas por el contenido o tarea profesional que se analice.
- Enfoque crítico en el análisis de las situaciones de aprendizaje concebidas.
- Dominio consciente de los estudiantes de la intencionalidad de la actividad para la formación profesional.
- Evidencias en las respuestas a actividades y/o evaluaciones orales y escritas o toma de notas.

Los criterios presentados constituyen puntos de partida, en cada disciplina, asignatura o contenido de estudio, pueden surgir nuevas ideas para profundizar en una concepción didáctica renovadora de la educación superior en Cuba.

### **Conclusiones:**

La concepción de la tarea docente integradora y el sistema de estrategias curriculares en la asignatura *Sociología de la Educación*, constituyen recursos didácticos esenciales para enseñar los fundamentos de la ciencia de la educación correspondiente en estrecha relación con el objeto del profesional de la carrera Licenciado en Educación. Pedagogía-Psicología. Responden a las necesidades de aprendizaje, derivadas del diagnóstico individual y grupal del profesional en formación, a las exigencias sociales propias de la interacción educación sociedad y revelan pasos de avances en el proceso de gestión de la calidad en la formación profesional.

Entre los aspectos que pudieran favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura Sociología de la Educación y en la disciplina Fundamentos Filosóficos y Sociológicos en general, que a su vez constituyen un reto para próximas etapas, se encuentra la evaluación sistemática de los resultados que se obtienen a partir de la

implementación y desarrollo de vías, métodos y medios seleccionados -recursos didácticos- como contenido específico del trabajo metodológico. De esta forma, unido a la creatividad del docente, es posible alcanzar nuevos niveles de aprendizaje en los estudiantes, la comprensión de los fundamentos científicos en interés del objeto de estudio de la profesión y sobre todo el componente humanista que lo caracteriza.

### Referencias bibliográficas:

- Cobas, M. & Pestana, Y. (2016). *Programa de la disciplina: Fundamentos filosóficos y sociológicos de la educación*. Modelo del Profesional de la carrera Licenciatura en Educación. Pedagogía-Psicología. MES: La Habana.
- Escribano y otros. (2008). *Multimedia José Martí para educadores*. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Juan Marinello Vidaurreta”, Matanzas. Recuperado de: [http://www.sjm.umcc.cu/in/Memorias\\_proyectos/intranet/Proyecto\\_marti/](http://www.sjm.umcc.cu/in/Memorias_proyectos/intranet/Proyecto_marti/)
- Escribano, E. (2009). *Biografía. José Martí para educadores*. Pueblo y Educación, La Habana. Recuperado de: [http://www.sjm.umcc.cu/in/Memorias\\_proyectos/intranet/Proyecto\\_marti/](http://www.sjm.umcc.cu/in/Memorias_proyectos/intranet/Proyecto_marti/)
- Facultad de Ciencias Pedagógicas. (2014). *Orientaciones para la conformación del expediente de la asignatura*. Vicedecanato de formación del profesional, Universidad de Matanzas. (Material no publicado)
- Martínez, L. E. (2008). *El autodidactismo en José Martí*. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas, Matanzas. Recuperado de: [http://www.sjm.umcc.cu/in/Memorias\\_proyectos/intranet/Proyecto\\_marti/index.php?option=com\\_content&view=article&id=24&Itemid=15](http://www.sjm.umcc.cu/in/Memorias_proyectos/intranet/Proyecto_marti/index.php?option=com_content&view=article&id=24&Itemid=15)
- Martínez, L. E. (2012). *La tarea docente integradora en los diferentes tipos de clases y la estimulación del protagonismo en el aprendizaje de los estudiantes*. Clase Metodológica Instructiva. Universidad de Ciencias Pedagógicas, Matanzas.
- Martínez, M. (septiembre de 2014). *Estrategia Educativa de la Carrera Pedagogía-Psicología*. Reunión Metodológica. Colectivo de carrera. Universidad de Matanzas, Facultad de Ciencias Pedagógicas.
- Ministerio de Educación Superior. (2007). *Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la educación superior*, (Resolución No. 210/07), La Habana.
- Ministerio de Educación Superior. (2009). Instrucción 1/2009. La Habana. (Material digital).
- Ministerio de Educación Superior. (2009). Junta de Acreditación Nacional. *Patrón de calidad del Sistema de Evaluación y Acreditación de carreras universitarias (SEA-Cu)*, La Habana.



- Ministerio de Educación Superior. (2015). Junta de Acreditación Nacional. *Patrón de calidad del Sistema de Evaluación y Acreditación de carreras universitarias (SEA-Cu.*, La Habana.
- Ministerio de Educación Superior. (2015). *Perfeccionamiento del sistema de gestión del proceso de formación integral de los estudiantes universitarios en el eslabón de base.* (Segunda parte), La Habana.
- Ministerio de Educación Superior. (2016). *Modelo del profesional. Plan de Estudio "E". Carrera Licenciatura en Educación. Pedagogía Psicología,* La Habana.
- Ministerio de Educación. (2008). *Modelo del profesional. Universidades de Ciencias Pedagógicas. Plan de Estudio "C". Carrera Pedagogía Psicología. Curso regular diurno,* La Habana.
- Ministerio de Educación. (2010). *Indicaciones Metodológicas y de Organización. Plan de Estudio "D". Carrera Pedagogía- Psicología,* La Habana.
- Ministerio de Educación. (2010). *Modelo del profesional. Universidades de Ciencias Pedagógicas. Plan de Estudio "D". Carrera de Pedagogía Psicología. Curso regular diurno,* La Habana.
- Ministerio de Educación. (2012). *Modelo del profesional. Universidades de Ciencias Pedagógicas. Plan de Estudio "D". Carrera Pedagogía Psicología. Curso regular diurno,* La Habana.
- Pestana, Y. (2015). *Programa de asignatura. Sociología de la Educación.* Universidad de Matanzas, Matanzas.
- Riesgo, M & Pérez, A. (2016). *Estrategia Educativa de la comunidad universitaria del 1er año de la Carrera Pedagogía-Psicología.* Universidad de Matanzas, Facultad de Ciencias Pedagógicas, Colectivo de año Iro, Matanzas.

# La preparación del docente para la orientación familiar en el contexto angolano

Ana Rita Joao Duarte<sup>1</sup>

Aurelia Massip Acota<sup>2</sup>

Servando Martínez Hernández<sup>3</sup>

## Introducción

En la República de Angola, el Ministerio de Educación, replantea la política educativa para elevar la calidad de la educación, a partir de un proceso pedagógico que satisfaga las necesidades de conocimientos, habilidades, hábitos, capacidades y valores morales que potencien la preparación de un ser humano apto, para vivir en la sociedad actual. Para alcanzar este objetivo supremo, es importante la influencia educativa desde el hogar. Es la familia quien inaugura el proceso educativo del niño o niña y quien debe ofrecerle las primeras normas de comportamiento social.

La función educativa de la familia, en Angola, cuenta con todo un respaldo jurídico y normativo. Tanto la Constitución de la República (2010), la Ley No. 1/88 de 02-2002 del Código de la familia, como la Carta Africana de los Derechos y Bienestar del niño (1990), entre otros documentos, reconocen a la familia como célula básica de la sociedad y le atribuyen responsabilidades esenciales que debe asumir en la educación de sus hijos e hijas. Pero el cumplimiento exitoso de esta función depende, de igual forma, de conocimientos que la ayuden a la comprensión y aplicación de lo regulado por la ley, y es la escuela, en un trabajo mancomunado con otras agencias socializadoras, la encargada de orientar a la familia.

Sin embargo, no se aprecia, aún, una correspondencia entre las exigencias que se les plantea a los docentes angolanos en la calidad de su preparación, en cuanto a lo

---

<sup>1</sup> Licenciada en Educación, Especialidad Pedagogía-Psicología. Estudiante de la República Popular de Angola de la Maestría en Ciencias de la Educación, Centro de Estudios de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sancti Spiritus "José Martí". [ajiao@uniss.edu.cu](mailto:ajiao@uniss.edu.cu)

<sup>2</sup> Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular. Docente investigadora del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sancti Spiritus "José Martí". [yiva@uniss.edu.cu](mailto:yiva@uniss.edu.cu)

<sup>3</sup> Doctor en Ciencias Pedagógicas. Máster en Ciencias de la Educación. Profesor Auxiliar. Director del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sancti Spiritus "José Martí". [servando@uniss.edu.cu](mailto:servando@uniss.edu.cu)

pedagógico y didáctico, con el proceso de orientación familiar que ejecutan en la práctica. A esto se une la carencia de bibliografía y estudios científicos que abordan este tema, aunque en los últimos años se han podido encontrar algunas investigaciones enfocadas a problemáticas de educación familiar (Lundoloqui, 2012; Gomes, 2016; Seteleia, 2016; Joao, 2017). Por todo ello, este trabajo centra su objetivo en diseñar acciones metodológicas dirigidas a la preparación de los docentes angolanos en el proceso de orientación familiar.

Las acciones se contemplan dentro de la función que tiene el psicopedagogo en la institución escolar. Se proyectan diferentes formas de organización: consultas metodológicas, conferencias, talleres, asesorías, entre otras. Para su futura aplicación se seleccionarán docentes que trabajan en la enseñanza secundaria en el primer nivel (séptimo, octavo y noveno). Se escoge este nivel por ser una de las etapas más complejas en la formación del estudiante y de mayores contradicciones entre las familias y sus hijos e hijas. De ahí la importancia y necesidad de que la familia mantenga una relación estrecha con los docentes de sus hijos e hijas.

## **Desarrollo**

### **1. Apuntes teóricos sobre la preparación de los docentes**

La preparación de los docentes es un asunto esencial de todo sistema de enseñanza, a nivel internacional y en general. Ninguna reforma educacional que se realice puede tener éxito, si los docentes no concientizan la necesidad de poseer conocimientos, habilidades y modos de actuación para interpretar, conducir y realizar dichas transformaciones. En el campo de la pedagogía y la didáctica son considerables los estudios que abordan, de una manera u otra, el término de preparación —muy asociado a la capacitación, a la superación, al trabajo metodológico y a la investigación científica— desde diferentes aristas, aunque prima la visión de proceso y resultado. (García, 2002; Addines, et al., 2004; Zau, 2010; Lundoloqui, 2012; Stoker, 2013; Góngora, et al., 2015)

La preparación del docente como proceso implica una labor continua, planificada, con objetivos precisos, contenidos que responden a necesidades concretas, de carácter individual y colectivo; requiere recursos y se organiza de diferentes formas atendiendo al

contexto y a los sujetos, todo lo cual exige de control y evaluación. Como resultado propicia la modificación de procederes y puntos de vistas de los docentes, los condiciona para saber, saber hacer y saber ser, saber convivir con el fin de puedan convertirse en profesionales competentes.

Por tanto, la preparación debe permitirle al profesional de la educación formar parte de la dinámica de cambio, para enfrentar los problemas planteados por los adelantos científicos y tecnológicos, así como los imperativos del desarrollo económico, social, cultural y político en un contexto dado. Supone mayor compromiso y responsabilidad con la calidad que debe lograr el docente en el proceso de enseñanza aprendizaje y, por tanto, en la formación integral de los estudiantes (Góngora, et al., 2015).

La propia naturaleza de la preparación del personal docente, ofrece posibilidades de conformarse como un proceso de construcción y reconstrucción social, donde todos aprendan con alto grado de autonomía y creatividad, con las mejores vivencias y experiencias, en un diálogo abierto, con una participación activa en situaciones que constituyen demandas de la práctica profesional pedagógica, lo cual favorece la renovación y redimensionamiento del conocimiento, para que puedan aprender a identificar y resolver los nuevos problemas de la práctica educativa.

El análisis de las definiciones e ideas estudiadas acerca de la preparación de los docentes permite destacar los siguientes aspectos, a tomar en consideración:

- La responsabilidad que el docente asume en su preparación, desde la autogestión del conocimiento, sobre todo con el acceso a las nuevas tecnologías, como premisa fundamental para alcanzar mayor efectividad en la preparación que de forma colectiva debe desarrollarse en cada institución.
- Tanto en la proyección individual como colectiva debe partirse de un diagnóstico que tome en consideración las potencialidades y necesidades del docente para fortalecer su desarrollo profesional.
- Presupone el vínculo entre la teoría y la práctica en el abordaje de los contenidos.
- El enfoque sistémico en la relación de dos categorías básicas de la pedagogía: instrucción y educación.

- La utilización de una concepción colaborativa, en un ambiente dialógico, que tome como referencia la articulación entre las necesidades de la práctica educativa, las exigencias que definen las políticas educacionales y las características del aprendizaje del docente.

En el caso de esta investigación la vía principal de preparación que se emplea con los docentes es el trabajo metodológico que se instrumenta en la institución educativa y que responde a requerimientos muy bien definidos:

1. Un alto nivel de concientización sobre la necesidad e importancia de la preparación del personal docente para lograr una participación comprometida y responsable en este proceso.
2. El carácter diferenciado y concreto del contenido de las actividades que se planifican, de modo que satisfaga las necesidades e intereses del colectivo pedagógico.
3. La combinación pertinente del trabajo individual y colectivo, para actuar de manera directa y personalizada sobre los más carentes en preparación y aprovechar la ayuda de los otros, en un accionar grupal como motor impulsor de la zona de desarrollo próximo a partir del alcanzado por cada docente.
4. La utilización de los medios tecnológicos que disponen las instituciones y los que poseen los docentes con carácter personal.
5. La creatividad y el dinamismo en las actividades que se desarrollen para atraer y mantener motivados a los docentes.
6. El tiempo y el espacio deben ser dos categorías muy ajustadas al contexto y convenidas entre los directivos docentes para garantizar la asistencia y permanencia en las actividades.
7. La articulación adecuada del trabajo instructivo y educativo para que en la misma medida que se apropian de conocimientos y habilidades refuercen y reeduquen actitudes y virtudes propias de la ética profesional del docente.
8. La sistematicidad en el desarrollo de las actividades para reforzar los conocimientos y actitudes adquiridas y mantener la constancia hacia el estudio.

9. Vincular el contenido de la preparación con la práctica educativa, social y cultural de los docentes según sea el contexto de actuación.

## **2. El proceso de orientación familiar, un tema necesario en la preparación del docente**

Para alcanzar los niveles de calidad que hoy se exigen en los estudiantes, es fundamental la preparación del docente en el trabajo con la familia, debe estar dotado de conocimientos y herramientas que le permitan acercarse más a esta institución socializadora y guiarla en el cumplimiento de su función educativa. En tal sentido, juega un papel importante el proceso de orientación familiar que, de manera conjunta, debe desarrollar el psicopedagogo de la institución con los docentes y otras agencias socioeducativas. Desde este proceso se puede estrechar la relación escuela familia, para que esta, a su vez, se apropie de conocimientos y vías que la ayuden a mejorar sus funciones en la sociedad (Fernández, 2013).

Zau (2010) enuncia la necesidad de la intervencionalidad escuela familia y el papel educativo de cada una de estas agencias para la formación del hombre nuevo angolano:

(...) la escuela como institución social tendrá la tarea no solo de enseñar, sino también de educar para la vida, concurriendo así al establecimiento indisoluble de la alianza educación-enseñanza; escuela-familia, escuela-comunidad (...) la educación y formación de los niños, jóvenes y adultos será más eficiente en tanto más eficientes y estrechos sean los lazos entre la escuela, la familia y la comunidad. La escuela y la familia deben contribuir a desarrollar la identidad cultural, el ejercicio de la ciudadanía, la actividad laboral, el respeto por los demás, la práctica de la solidaridad social (...), la función educativa de la familia es indelegable. (p.7)

Eso justifica la necesidad de que maestros y padres estén bien preparados desde el punto de vista teórico y metodológico. Son valiosas las consideraciones de autores cubanos cuando destacan que la orientación a la familia, desde la institución educativa, constituye un sistema de influencias, enfocado a elevar la preparación de sus integrantes adultos y estimular su participación conscientes en la formación de los hijos, en coordinación con la institución docentes; mientras que la función educativa de la familia la centran en la satisfacción y desarrollo de complejos procesos afectivo-espirituales y culturales, muy relacionados, con los hábitos de conducta, normas de vida, valores, entre otros (Castro, Isla y Castillo, 2015).

La escuela no puede ignorar las diversas situaciones de las familias y debe tenerlas en cuenta, tanto en el trabajo directo con los escolares como grupal, para garantizar que esta asuma su responsabilidad educativa de manera sistemática y positiva. Siendo así los maestros le deben conceder una gran importancia al conocimiento del estudiante en el contexto familiar y en la propia comunidad, para de ahí establecer acciones conjuntas que se dirijan al mismo objetivo educativo que los une legalmente: educar la personalidad de la nueva generación (Lundoloquí, 2012; Colás y Contreras, 2013; Castro, Isla y Castillo, 2015; Gomes, 2016).

Estas acciones conjuntas en las que se deben involucrar todos los miembros de cada uno de los contextos, deben ser en beneficio del proceso pedagógico que se lleva a cabo en la institución docente y a elevar, del mismo modo, la labor educativa en el entorno familiar y comunitario, todo lo cual garantiza una mutua cooperación. De este modo, la escuela puede coordinar de forma eficiente las influencias educativas y llegar a convertirse en un centro promotor de la cultura, por excelencia, a nivel de la comunidad (Joao, Massip y Martínez, 2017).

Los trabajos, de corte pedagógico, consultados (Fernández, 2013; Castro, Isla y Castillo, 2015; Gomes, 2016; Seteleia, 2016; Ortiz, 2017) reconocen que en el proceso de orientación familiar los docentes deben:

- Educar y preparar mejor a las familias teniendo en cuenta las características de estas.
- Realizar acciones educativas para preparar mejor a los padres, de tal manera que contribuyan a la formación de los hijos.
- Brindar un importante apoyo emocional a los padres cuando reconoce el papel que la familia juega en la educación del escolar.

Lo anterior refuerza la necesidad de que los directivos, los maestros, los psicopedagogos, posean un alto nivel de preparación teórico y metodológico para orientar a la familia, en virtud de lograr que ella esté capacitada para influir, positivamente, en el proceso formativo de sus hijos e hijas. Angola va hacia esa dirección, es por ello que las indagaciones en este campo científicas se necesitan para avanzar más.

### **3. Acciones metodológicas que contribuyen a la preparación de los docentes para la orientación familiar**

Para el conocimiento real de la situación que tienen los docentes en cuanto a la preparación en orientación familiar se entrevista a un representante del Consejo Municipal de Familia, el cual puede aportar elementos importantes y extensivos (en ubicación geográfica y hechos) sobre el fenómeno de investigación por la función que desempeña. Además, brinda algunos documentos que registran datos que ayudan a acercarse a problemáticas de la familia por la falta de conocimientos que poseen y la poca orientación recibida. Se recoge por esta vía información de seis docentes de la secundaria básica “17 de septiembre” del Municipio de Samba, Luanda y a diez docentes cubanos, con estancia en la República Popular de Angola, que colaboran, en distintas provincias, como parte del convenio científico educativo entre ambos países.

De igual forma, se aplica la observación a algunas actividades con familias por los colaboradores cubanos y por la autora principal de este artículo en diferentes contextos de actuación y se le solicita a la directora de la escuela cooperación en la aplicación de la guía elaborada, lo cual ofrece la posibilidad de recoger considerable información, cuyo procesamiento revela alejamiento entre la familia y la escuela que denota, al mismo tiempo, deficiencias en la preparación de los docentes para poder orientar mejor a la familia.

Es importante destacar que en las tesis de doctorado de docentes angolanos en este tema, en los últimos cinco años, (Lundoloquí, 2012; Gomes, 2016; Seteleia, 2016) se reconocen dificultades que coinciden con los resultados de este diagnóstico.

En su sentido más general, las debilidades que se presentan en la preparación de los docentes para desarrollar el proceso de orientación familiar, radican en:

1. Insuficientes conocimientos teóricos sobre el concepto de orientación familiar y las vías para desarrollarla.
2. Cierta desconocimiento de los documentos legales y normativos que regulan el trabajo con la familia.
3. Escasas habilidades para establecer vínculos con la familia.



4. Actitud pasiva para afrontar las situaciones que se presentan de desatención de la familia con los problemas escolares de sus hijos e hijas.

Para ello, la escuela angolana dispone de potencialidades (materiales y humanas) que, bien utilizadas, pueden aplicar alternativas de solución que contribuyan a cambiar esa compleja realidad. Una de ellas es contar con la intervención del psicopedagogo. Este profesional dentro de sus funciones debe gestionar y ejecutar acciones (asesorías, capacitación, consultorías, entre otras), de manera coordinada con los docentes y la familia que contribuyen a superar estas deficiencias.

Es por ello, que se decida diseñar acciones metodológicas como un resultado científico práctico en el campo pedagógico. Las acciones constituyen la forma en que se concreta la actividad. Para Lima (2013):

(...) las acciones, como resultado científico, pueden utilizarse como herramienta para un logro científico a mediano y a corto plazo, para trazar la vía adecuada que determine un resultado final. También pueden planearse dentro de las formas de organización de un proceso, utilizándose en función del objetivo trazado. (p.6)

Las acciones ayudan a identificar en corto tiempo los resultados formativos que se logran en los sujetos desde la integridad y la complejidad de la preparación como un todo, es decir las relaciones internas que están presentes en lo cognitivo, afectivo, volitivo y social que no pueden ni deben ser fraccionadas.

Para el diseño de las acciones que aquí se presentan se toman de referencia los trabajos anteriores de la autora principal (Joao, 2016) y de la coautora (Massip, 2012-2017). Es importante señalar que uno de los aspectos más novedosos en la concepción de las acciones es que aunque las acciones se destinan a los docentes, participan otras personas implicadas en el proceso de orientación familiar para poder favorecer el intercambio y las acciones que incluyen demostraciones y lograr mayor articulación entre todos ellos. Por razones de espacios solo se presentan algunos ejemplos de las acciones diseñadas:

*Acción 1: Desarrollo de despachos personalizados entre la psicopedagoga y los implicados en el proceso de orientación familiar.*

Objetivo: Analizar la organización del proceso de orientación familiar que debe realizarse desde la escuela, para contribuir al cumplimiento de la función educativa de la familia.

Contenidos: Organización del proceso de orientación familiar. Rol de los implicados  
Recursos necesarios.

Método: Diálogo

Medios: Computadora

Forma de organización: Despacho metodológico

Evaluación: Observación

Participantes: psicopedagoga, directivos, docentes, coordinadores de grupo, representantes de la comunidad, miembros de familias, estudiantes.

*Acción 2: Desarrollo de una conferencia especializada sobre la evolución histórica del proceso de orientación familiar.*

Objetivos: Analizar la evolución histórica del proceso de orientación familiar.

Definir el concepto de orientación familiar.

Valorar la importancia del proceso de orientación familiar para la calidad de la formación del estudiante.

Contenido: La evolución histórica del concepto de orientación familiar. Conceptos. Importancia de la orientación familiar.

Método: Expositivo

Medios: Computadora (Presentación de las ideas básicas)

Forma de organización: Conferencia

Evaluación: Observación

Participantes: psicopedagoga, directivos, docentes, coordinadores de grupo, representantes de la comunidad, miembros de familias.

*Acción 3: Ejecución de asesoramientos individualizados a docentes que más lo requieran o lo soliciten sobre el contenido teórico tratado en la conferencia.*

Objetivo: Ejemplificar cómo se manifiesta el concepto de orientación familiar en el contexto escolar.

Contenido: Ejemplificación del concepto de orientación familiar

Método: Diálogo

Forma de organización: Asesoramiento

Evaluación: Observación

Participantes: psicopedagoga, docentes.

*Acción 4: Realización de un seminario sobre los documentos legales que respaldan la función educativa de la familia.*

Objetivo: Analizar el contenido de los documentos legales que respaldan la función educativa de la familia y que deben conocer los docentes

Contenido: Documentos legales que respaldan la función educativa de la familia.

Método: Diálogo

Forma de organización: Seminario metodológico

Evaluación: Observación

Participantes: psicopedagoga, docentes, coordinadores de grupo, miembros de familias

*Acción 5: Desarrollo de un taller metodológico de capacitación (teórico-práctico) sobre cómo realizar el diagnóstico de la familia, en particular de la función educativa.*

Objetivo: Capacitar a las personas involucradas en el proceso de orientación familiar sobre cómo realizar el diagnóstico de la función educativa de la familia.

Contenido: El diagnóstico de la función educativa de la familia. Métodos y técnicas a emplear.

Método: Expositivo y demostrativo

Medios: Computadora, data show, pizarra, tizas, papelógrafos, hojas de papel

Forma de organización: Taller metodológico

Evaluación: Observación, relatoría escrita, fotos

Participantes: psicopedagoga, miembros de familias, directivos, docentes grados, coordinadores de grupos, representantes de la comunidad invitados

*Acción 6: Ejecución de asesorías metodológicas a docentes, coordinadores de grupo, miembros de familias con carácter personalizado sobre la realización del diagnóstico del cumplimiento de la función educativa, mientras aplican los instrumentos en los grupos.*

Objetivo: Asesorar, individualmente, sobre la realización del diagnóstico

Contenido: Diagnóstico del cumplimiento de la función educativa de la familia

Método: Diálogo

Forma de organización: Asesoría

Evaluación: Observación, acta, fotos

Participantes: psicopedagoga, docentes, coordinadores de grupo, representantes de la comunidad invitados.

*Acción 7: Realización de consultas personalizados y por la vía digital para solicitar información sobre los temas que más necesitan prepararse para orientar a las familias.*

Objetivo: Analizar los principales temas que se pueden trabajar con las familias para ayudarlos a educar mejor a sus hijos e hijas.

Contenido: Temáticas que más necesitan los docentes de preparación para la orientación familiar.

Método: Diálogo (personalizado y digital)

Medios: Pizarra, tizas, papelógrafos u hojas de papel desechable, colores, lápices o plumones, computadora.

Forma de organización: Consulta técnica

Evaluación: Mensajes intercambiados y los listados de tema

Participantes: psicopedagoga, directivos, docentes, coordinadores de grupo, representantes de la comunidad invitados, miembros de familias.

*Acción 8: Realización de un taller teórico práctico sobre vías a emplear en el proceso de orientación familiar.*

Objetivos: Reflexionar sobre las vías que más se utilizan en el proceso de orientación familiar.

Contenido: Vías que más se utilizan en el proceso de orientación familiar

Método: Diálogo

Medios: Pizarra, tizas, papelógrafos u hojas de papel desechable, colores, lápices o plumones, computadora.

Forma de organización: Taller metodológico

Evaluación: Observación, relatoría escrita, fotos

Participantes: psicopedagoga, directivos, docentes, coordinadores de grupo, representantes de la comunidad invitados, miembros de familias.

*Acción 9: Elaboración de un material digital con aspectos teóricos y metodológicos para la orientación familiar.*

Objetivos: Reforzar conocimientos teóricos y metodológicos para la orientación familiar.  
Contenidos: Concepto de orientación familiar. Importancia. Objetivos y contenidos que debe contemplar la orientación familiar. Vías a emplear en la orientación familiar.  
Recomendaciones didácticas para desarrollar la orientación familiar. Formas de evaluación.

Método: Lectura

Medios: Computadora

Forma de organización: Material didáctico

Evaluación: Observación, intercambio

Participantes: psicopedagoga, directivos, docentes, coordinadores de grupo, representantes de la comunidad invitados, miembros de familias

*Acción 10: Ejecución de acompañamientos a los docentes a hogares de familias que lo necesiten.*

Objetivos: Demostrar cómo aplicar algunas de las vías para la orientación familiar  
Intercambiar experiencias sobre el trabajo de orientación familiar.

Contenido: Aplicación de vías para la orientación familiar

Método: Demostración

Forma de organización: Visitas a las familias en sus hogares

Evaluación: Observación

Participantes: psicopedagoga, docentes, coordinadores de grupo, miembros de familias.

*Acción 11: Realización de un taller de intercambio de experiencias sobre la orientación familiar.*

Objetivos: Intercambiar experiencias sobre el trabajo de orientación familiar.

Contenido: Intercambio de experiencias sobre la orientación familiar

Método: Diálogo

Forma de organización: Taller metodológico

Evaluación: Observación, relatoría escrita, fotos

Participantes: psicopedagoga, directivos, docentes, coordinadores de grupo, representantes de la comunidad invitados, miembros de familias.

## **Conclusiones**

Los presupuestos teóricos y metodológicos que sustentan la preparación de los docentes, particularmente en la orientación familiar, revelan cómo la necesidad de preparación de los docentes está condicionada por el contexto histórico concreto en el que tiene lugar, al imponerse como una prioridad para perfeccionar de manera creativa e innovadora la práctica educativa y por el papel juega para la formación integral del estudiante.

El presente trabajo ofrece acciones metodológicas que pueden aplicarse y adaptarse para los docentes que son diseñadas y contribuir a la preparación de los mismos para desarrollar con mayor efectividad el proceso de la orientación familiar. De modo general, las acciones se configuran como materiales didácticos, conferencias, talleres, asesorías, consultas psicopedagógicas, seminarios, acompañamientos metodológicos, entre otras, con énfasis en el uso de la tecnología. Los resultados de la aplicación de estas acciones serán el tema para el próximo trabajo.

### **Referencias bibliográficas**

- Addines, F., et al. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Carta africana sobre los Derechos y el Bienestar del Niño. (1990). Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/BDL/2010/8025.pdf?view=1>
- Castro, P.L., Isla, M.A. y Castillo, S.M. (2015). *La escuela y la familia en la educación de niños y adolescentes. "Transformar para educar", una alternativa participativa*. Curso Precongreso Pedagogía 2015. Órgano Editor de la Educación cubana. La Habana: Ministerio de Educación.
- Colás, P. y Contreras, J.A. (2013). "La participación de las familias en los centros de educación primaria." *Revista de Investigación Educativa*, 31(2) 1-16. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, Murcia, España. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.171031>.
- "Constitución de la República de Angola" (2010). *Revista Estudios de Opiniones. Suplemento*. (5) enero-junio, Luanda. Ministerio de la familia y la mujer: MINFAMU. Historia de los organismos. Recuperado de <http://www.minfam.gov.ao/institucionais/Histórico.aspx>.
- Fernández, L.E. (2013). La familia: retos de hoy. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Artículo no.4 Año: I. Número: I. Período: Abril-Mayo, 2013. Recuperado de <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>.

- García, G. (Comp.) (2002). *Compendio de pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gomes, V. (2016). *La orientación familiar con participación multifactorial para la atención educativa a escolares con deficiencia visual del nivel primario, en Angola*. Tesis de Doctorado sin publicar. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí”.
- Góngora, G.F et al. (2015). Preparación, superación y autopreparación del personal docente. En *Seminario Nacional de Preparación del Curso Escolar 2015-2016*. Ministerio de Educación de Cuba. La Habana: Pueblo y Educación.
- Joao, A.R. (2016). *La orientación a la familia para el cumplimiento de la función educativa. Trabajo de diploma en opción al título de Licenciada en Educación. Especialidad Pedagogía Psicología*. (Trabajo de Diploma sin publicar). Universidad de Sancti Spíritus “José Martí”. Cuba.
- Joao, A.R., Massip, A. y Martínez, S. (2017). *Un acercamiento a la función educativa de la familia angolana desde las perspectivas legal y psicopedagógica*. Ponencia presentada en el Evento Internacional Yayabociencia. Sancti Spíritus, Cuba.
- Ley No. 1/88 de 02-2002 del Código de la familia*. República Popular de Angola. Angola
- Lima, L. (2013). *Las acciones como resultado científico en el proceso investigativo contemporáneo*. Material didáctico. Proyecto de investigación ramal “La educación secundaria básica”. Sin publicar. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí”. Cuba.
- Lundoloquí, O.A. (2012). *Una metodología para estrechar la relación escuela-familia en la educación primaria en Luanda, República de Angola*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Luanda, República de Angola.
- Massip, A. (2012-2017). *Proyecto Nacional “Transformar para educar” en la provincia de Sancti Spíritus*. (Perfil del proyecto sin publicar). Sancti Spíritus. Cuba.
- Ortiz, E. (2017). El maestro, la familia y la formación en el Grado de Educación Primaria en España. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 5(1), 1-24. Recuperado de <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticaervalores.com/>.
- Seteleia, A.R. (2016). *Orientación Educativa a las Familias de Niños con Parálisis Cerebral del Centro de Medicina Física y Rehabilitación de Luanda*. Tesis de Doctorado. Universidad de La Habana, Cuba.
- Stoker, R. (2013). *La preparación del profesor para el trabajo metodológico. Una alternativa actual*. Recuperado de <http://e2b01.red.sld.cu/conexion.html>

Zau, F. (2010). *Educação em Angola. Novos trilhos para o desenvolvimento*. [PDE].  
Luanda.



# La neurociencia en el aprendizaje de los algoritmos de programación

Nancy Ochoa Guevara<sup>1</sup>

Javier Ríos Suárez<sup>2</sup>

Natalia Díaz<sup>3</sup>

## Introducción

Este artículo surge como resultado de una de las estrategias en el proceso de autoevaluación en el programa de ingeniería de sistemas, que es lograr la “*construcción de una bitácora con algoritmos a la medida rápidos y confiables*”, encaminada a la producción de software específico en el aula por parte de los estudiantes de sexto a decimo semestre, generando un ambiente de creatividad e innovación por parte de la comunidad educativa al interior del programa y de la universidad, al igual que al sector empresarial y productivo del país.

Lizarazo (2015) en su columna *Preocupante déficit de ingenieros en Colombia* afirma que mientras el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES) indica que estos programas hacen parte de la segunda área del conocimiento con mayor demanda, el Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior muestra que también es el área con mayor deserción. El estudio estima que solo el 28% de los aspirantes logra graduarse y se tiene un déficit de 15.000 ingenieros en Sistemas y Telemática y que la cifra será de 93.000 en el 2018 si no se toman medidas al respecto.

Adicional a la escasez, el mercado exige ingenieros con habilidades y destrezas para el desarrollo de software específico de tipo empresarial, de gestión organizacional, académico, y de auditoria entre otros que permitan presentar soluciones innovadoras en áreas específicas. Sin embargo, Gómez (2016) resalta que la cantidad de profesionales en sistemas ha disminuido con el paso de los años, ocasionando que las grandes empresas

---

<sup>1</sup> Doctora en Tecnología Especial Educacional. Investigadora Asociada. Docente asociado. Docente investigadora. Corporación Universitaria Minuto de Dios. [nochoagueva@uniminuto.edu.co](mailto:nochoagueva@uniminuto.edu.co)

<sup>2</sup> Especialista en Gerencia Educativa. Candidato en Maestría en Educación. Director del programa de Ingeniería de Sistemas. Docente. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Docente b-learning. [jriossuarez@uniminuto.edu.co](mailto:jriossuarez@uniminuto.edu.co)

<sup>3</sup> Ingeniera de sistemas. Participación en semillero de investigación en la línea de Arquitectura de datos y Sistemas de Información geográfica. Ingeniera Junior. Corporación Universitaria Minuto de Dios. [ndiazme2@uniminuto.edu.co](mailto:ndiazme2@uniminuto.edu.co)

contraten *ingenieros* del exterior; Pues por cada tres abogados, se gradúa un *ingeniero* en Colombia acorde algunas estadísticas del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014).

Acorde al contexto anterior, surge un interrogante como ¿Cuáles son las causas o motivos del déficit académico en las carreras de ingeniería? , donde algunos decanos y directores de los programa de Ingeniería afirman que los jóvenes tienden a pensar que las carreras de ingeniería son difíciles y a esto se le agrega la carencia y falta de gusto por las matemáticas, la física y la química; en el caso de la Ingeniería de Sistemas, la construcción de los algoritmos y su programación en diversos lenguajes.

Se logra detectar que los estudiantes de sexto a décimo semestre del programa de ingeniería de sistemas *no quieren crear software haciendo uso de la construcción y diseño de los algoritmos, es decir, escribir código*, sino que acuden a herramientas rápidas para presentar sus soluciones como las aplicaciones móviles (Apps), las maquetas o modelos a escalas llamado Mock-Up, los prototipos a mano alzada presentaos en Power Point o alguna herramienta de diseño entre otros. Se considera que es allí donde se pierde casi en un 94% el perfil de la mayoría de los futuros ingenieros que es hacia el *Desarrollo de software* para la solución de problemas específicos en la universidad (Ochoa, Cruz & Ríos, 2015).

De allí surge la necesidad de saber *¿cuáles son las estrategias de la neurociencia para generar competencias en la línea de programación a los estudiantes de sexto a décimo semestre del programa de ingeniería de sistemas y así minimizar la deserción?* El objetivo del estudio es identificar algunas estrategias para generar competencias en los estudiantes de ingeniería de sistemas en la línea de programación como elemento fundamental frente a la deserción del futuro ingeniero de sistemas en la universidad. Por tanto se estableció una metodología de trabajo con dos grupos uno de control y otro experimental con los estudiantes de sexto a decimo semestre del programa de ingeniería de sistemas, identificando algunas causas del uso de herramientas sencillas y rápidas para *no escribir código* y desarrolla software específico en los problemas presentados en aula.

Los resultados de este estudio muestran los ámbitos que se presentan para la deserción y algunas causas para que los estudiantes no continúen construyendo sus algoritmos de alto

nivel en software específico para la solución de problemas planteados en el aula. No obstante, no se muestra gran evidencia acerca del aspecto biológico como parte integrante de los procesos de aprendizaje. Por lo tanto se concluye que existe una necesidad de considerar este ámbito en el desarrollo neuronal y sus implicaciones durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes en el aula y seguir indagando al respecto.

## **Desarrollo**

### **4. Estado del arte**

Para los seres humanos, hay distintos métodos no invasivos que permiten evaluar y analizar la actividad eléctrica del cerebro, como la *electroencefalografía* (EEG), o medir la actividad magnética, lo que hace la *magnetoencefalografía* (MEG). Estos registros se obtienen al colocar electrodos en el cráneo. Estos y otros más, permitieron que investigadores usaran los resultados para analizar distintas áreas del cerebro y las aplicaciones a las que podría enfocarse, dentro de las cuales está la educación. (Sanguinetti, 2014).

Blakemore (2007) afirma que: “Es la psicología cognitiva la que salva la distancia entre la educación y la neurociencia” por lo que resalta que el objetivo de la psicología cognitiva está orientado a la comprensión de la naturaleza “si los ortodoncistas pueden mejorar nuestra dentadura, los profesores pueden mejorar nuestro Cerebro” (p. 30-31).

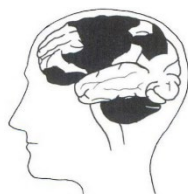
Según la autora Blakemore, Investigaciones de Hubel y Wiesel y otros científicos más, han estudiado la posibilidad de recuperar parte de una función cerebral con estimulación sensorial y estimulación rehabilitadora. Para producir estímulos sobre la corteza sensorial, se recomienda un entorno básico y general, que se conforme de la presencia de objetos, colores, sonidos, imágenes e incluso lenguajes. En su libro afirma que varios experimentos con neuroimágenes, revelan la activación de regiones cerebrales incluso en adultos.

Sousa (2014) en su texto *Neurociencia educativa: Mente, cerebro y educación* afirma que los profesores tienen una influencia significativa al momento de transmitir conocimientos a sus estudiantes, alusivo a ello, expone el caso de un docente de Física, quien llega a su clase en patines, acompañado de dos pares adicionales para sus estudiantes, pues la dinámica de la clase era comprender la fuerza y velocidad de dos masas distintas. Otro

caso fue el de un docente de Biología, joven y en forma, quien por medio de gimnasia logra explicar la rotación de las moléculas.

Las reacciones de los estudiantes frente a estas metodologías de enseñanza-aprendizaje, ocasionan un impacto positivo para los profesores, quienes logran obtener el mayor porcentaje de atención por parte de sus estudiantes. Pero ¿es posible saber cómo se representa el conocimiento en el cerebro, mediante la neurociencia?, Blakemore (2007) afirma que dichas reacciones se representan en la neurociencia como estímulos que conllevan a que se active la mayor parte del cerebro, como se muestra en la Figura 1, donde las zonas activas aparecen en negro. Además agrega que a pesar de que el porcentaje de actividad cerebral sea alto, se puede aprender aún más.

Fig. 1. Porción del cerebro que se activa con estímulos.



Fuente: Blakemore, 2007. *Como aprende el cerebro: Las claves para la educación*. p.23.

Sousa (2014) afirma que también es posible captar la atención de los estudiantes de otras formas, no siempre con actividades “divertidas”. Para muestra de ello, comparte otro caso. El director de un centro de educación secundaria, el señor Hoffman, explicaba cómo un expositor de una charla estudiantil, cautivó a todo el alumnado con la triste historia sobre un conductor en estado de embriaguez que causó la muerte de su hermano pequeño, cuyo desenlace revela que dicho conductor era él mismo. La historia causó tanta conmoción entre los estudiantes, que éstos a su vez la contaban a otros, pero lo que se resalta es el interés y el cambio que provocó en la comunidad estudiantil.

Lo anterior es una evidencia más de que por medio de estímulos cerebrales es posible potenciar el aprendizaje en la memoria a largo plazo, lo que ayudaría a que la información recibida se almacene por un tiempo mayor, para mejorar no solo la comprensión sino también el análisis y desarrollo de actividades académicas. Estos estudios tienen orígenes en la etapa de infancia, ya que han determinado que el cerebro tiene neuronas espejo, a

las que atribuyen la habilidad de imitación, para percibir intenciones, deseos y creencias que surgen a partir de la edad de cuatro años (Salas, 2003).

## 5. Metodología y métodos

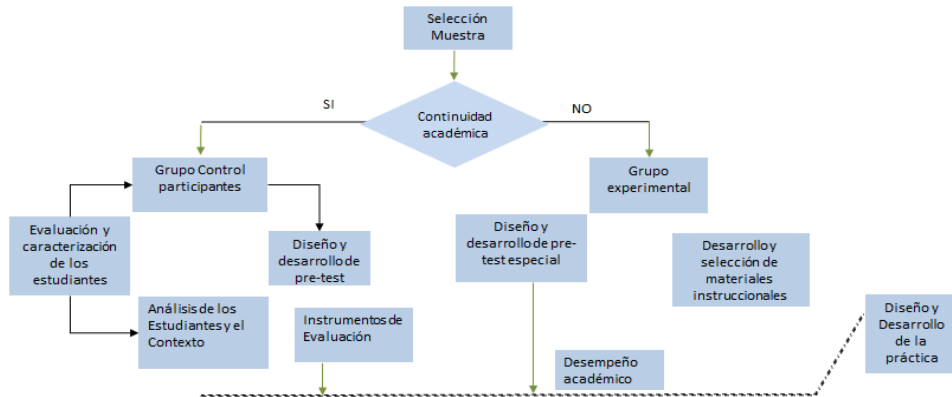
Para este estudio se reconoce la necesidad de analizar el cerebro en los procesos de aprendizaje del ser humano. Flórez (1995) indica que no se puede separar la mente ni el cerebro en el momento del aprendizaje, se consideran que son una unidad dual en constante interacción. Existen diversos modelos de aprendizaje con puntos específicos en común como los valores individuales, el trabajo en equipo colaborativos y cooperativos, los canales de comunicaciones, la cultura organizacional y la creación, asimilación y distribución del conocimiento. Demostrando así que el proceso se basa más en aspectos culturales y organizacionales antes que en una percepción tecnócrata (García, 2016).

Se toma la decisión de involucrar el aspecto biológico del comportamiento del cerebro en el momento del aprendizaje, con el fin de identificar algunos elementos relevantes de los estudiantes en el momento de enfrentarse al diseño y *construcción de sus algoritmos* de alto nivel para la soluciones de problemas específicos en el aula (Manes, 2015). De aquí surgen la necesidad de aplicar la neuroingeniería basada en los conocimientos y la tecnología de la informática cuya finalidad es potenciar actividades cerebrales (Sanguinetti, 2014, p.93). Se sabe que el cerebro es la unidad lógica del ser humano, por ende al estimular el interés, puede mejorarse el sentido de orientación y producir un aprendizaje con nivel de recepción notable.

Acorde al contexto anterior se procede a una investigación activa y participativa, basada en el trabajo colaborativo y en el debate en el aula, con un estudio longitudinal transversal haciendo comparaciones de tipo intra-sujeto, donde se registraron las mismas respuestas a lo largo de una serie de actividades en el tiempo con una duración aproximada de 4 horas 42 minutos en un día en el laboratorio de prácticas. Además con la aplicación de un método cuasi experimental, con dos grupos de estudiantes uno de control y otro experimental donde los participantes *no son aleatorios* por tanto se identificaron y separaron de la población general del estudio, aunque con características similares.

La población aproximadamente es de 300 estudiantes entre las jornadas diurna y nocturna correspondiente a los estudiantes de sexto a decimo semestre, en la figura 2, se observa el procedimiento que se realizó para lograr obtener la muestra no aleatoria del estudio, para un total de 23 participantes (Sheaffer, Mendehall & Lyman, 2007).

Fig. 2. Selección muestra grupos participantes



Fuente: autores

Se les aplicó una serie de test de pruebas equivalente a ocho (8) en unos tiempos determinado a todos los participantes, además de una prueba de pre saber de la programación avanzada de código escrito para la solución de problemas reales.

### ***Procedimiento del cuasi-experimento***

Una vez organizados los grupos del cuasi experimento se procede a establecer la relación causa efecto entre dos variables relevantes del estudio como es la *construcción de algoritmos (código escrito) de alto nivel* y la *deserción del futuro ingeniero* en los niveles de sexto a decimo semestre, involucrando elementos esenciales de la neurociencia como caracterización, actividad cerebral, motivación, estado del ánimo y relación hemisferio izquierdo- derecho, derecho-izquierdo.

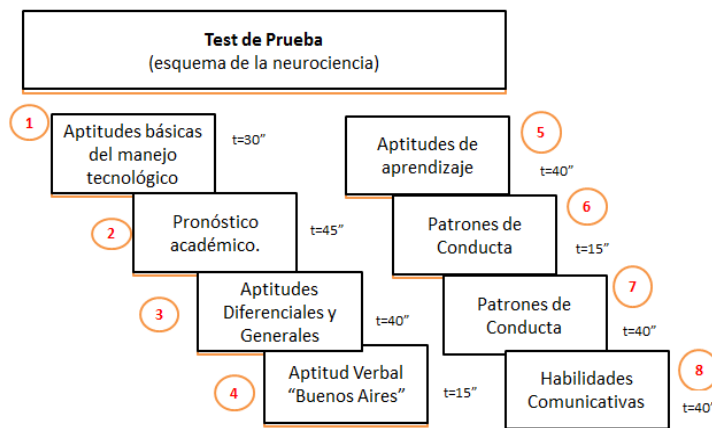
La actividad se realizó en un aula de laboratorio con equipos y herramientas informáticas y tecnológicas apropiadas para tal fin. Se aplicó un esquema de la neurociencia a través de material didáctico como sonido, imágenes, objeto, videos clips y humor para guiar a los grupos en el propósito y resultados esperados en la actividad y así lograr evaluar el comportamiento y las destrezas de los grupos antes y después de dicha actividad.

Además se trabajó con un psicólogo y neurólogo los cuales adaptaron algunos cables sensoriales en forma de gorro a los grupos participantes y a través de un portátil se visualizaba las imágenes de los hemisferios izquierdo y derecho del cerebro durante todo el experimento, con un grupo control de 8 estudiantes y otro experimental con 12 estudiantes

**Test utilizado durante el proceso experimental de los grupos**

Para lograr medir las aptitudes de los grupos de trabajo durante el experimento, se aplicó un test con seis (6) pruebas acorde a lo recomendado por el investigador Posada, Darío (2011) como es 1) verbal, 2) numérica, 3) razonamiento y atención así como la capacidad para analizar el problema planteado y su solución a través de la construcción del pseudocódigo siendo un esquema de lenguaje natural a nivel del pensar en el ser humano. En la figura 4, se observa la estructura del test utilizado durante la prueba de laboratorio para los grupos de control y experimental respectivamente del estudio. En cada uno de los test se especifica el tiempo utilizado para un total de 4 horas 42 minutos dando inicio desde las 14 a las 19:00 horas en el laboratorio de prácticas.

Fig. 4. Test de prueba en experimento



Fuente: Posada, 2016. Catálogo de pruebas de instrumentos.  
Asignación de tiempo por los investigadores del estudio 2018.

Los datos fueron transformados en puntuaciones T, con el fin de lograr establecer la media y el acercamiento de cada una de las variables entre los grupos participantes. Los aspectos

evaluados en cada elemento fueron: manejo y control de la tecnología, esquema de instrucción y rubrica; inteligencia verbal y no verbal, aptitud lógica, espacial, comprensión verbal, definiciones, reglas, terminología, aprendizaje individual y grupal; percepción espacial, reconocimiento de objetos, palabras y gestos.

La técnica del análisis del estudio se realizó a través un diseño de grupos de control no equivalentes (DGCNE) donde se establecieron medidas antes después del experimento. Esto con el fin de lograr antes ajustar las diferencias iniciales de los dos grupos. Se realizó un análisis de la covarianza (ACOVAR) con el paquete estadístico SPSS v12.1.0, a través de una serie de códigos para facilitar la tabulación y análisis de los test en los resultados finales del estudio (Visauta, 2007).

## **6. Resultados y Discusión**

El realizar un estudio longitudinal transversal permitió conocer la flexibilidad del cuasi experimento en los resultados obtenidos los cuales se basan en tres elementos esenciales como es a) estrategia de comparación y obtención de los datos, realizada a través de las comparaciones entre los dos grupos participantes; b) procedimiento de asignación de los grupos participantes: llevada a cabo a través de la puntuación del test de pre saberes, desempeño académico, y permanencia en la Institución; y c) la aplicación de medidas pre-test: se aplicaron seis tipos de pre-test en tiempos diferentes.

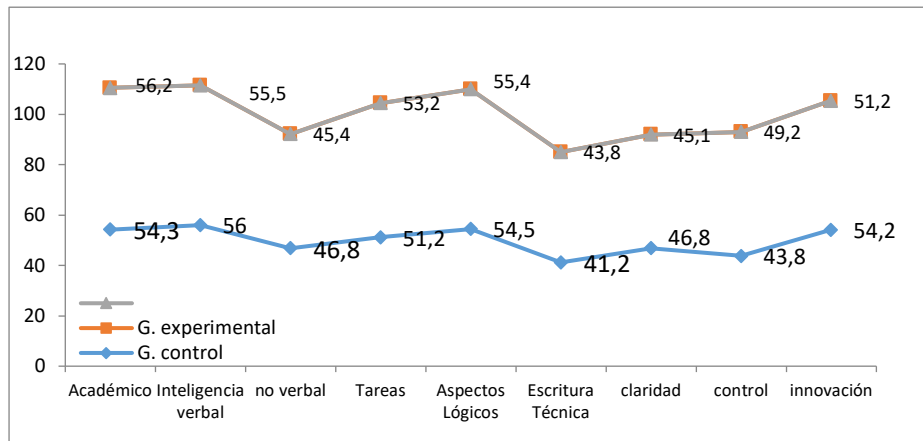
Evaluación primera actividad: comparación de los resultados del pretest del grupo experimental y de Control. En la figura 4, se observa la comparación de los resultados del pretest aplicado a los grupos en cuando al conocimiento lo más exacto posible de la *construcción de código de alto nivel para la generación de software específico*, como apoyo a las soluciones de problemas planteados en el aula en los dos grupos y de aquellos factores que tienen más incidencia en el mismo: académico, inteligencia verbal, no verbal, tareas, aspectos lógicos, escritura técnica, claridad, control e innovación entre otros.

De las 9 variables, en 6 de ellas no se obtienen diferencias estadísticamente significativas, Se aprecia que en las variables de tareas e innovación existe un 5% de significación entre el grupo experimental y el de grupo control, esto indica que ambos grupos son homogéneos en la creatividad e innovación cuando ingresaron a la parte profesional del programa de ingeniería. Además se aprecia como la mayoría de las variables de los



grupos, se distribuyen de manera muy cercana a la media, lo que indica que la percepción que tienen los estudiantes sobre el código escrito de alto nivel para la generación de software específico en el aula, es muy similar a la del resto de la población.

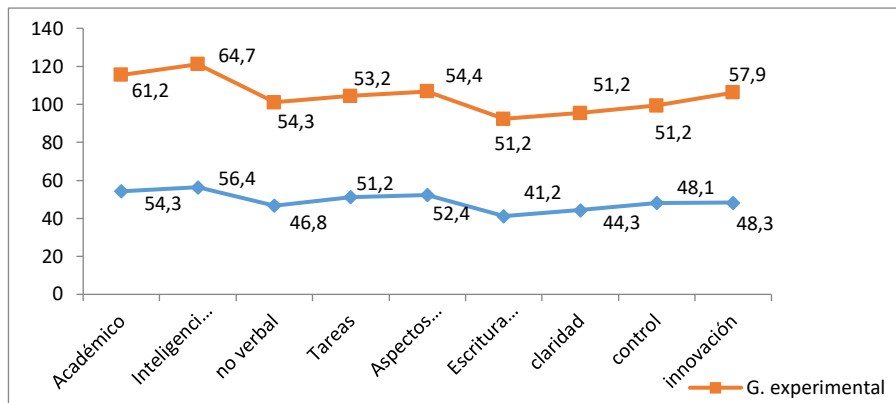
Fig. 4. Comparación de los resultados del postest del grupo Experimental y de Control



Fuente: autores

Evaluación segunda actividad: solución al planteamiento de un problema. En la figura 5, se observa los resultados sobre la práctica del algoritmo de alto nivel (código escrito) organizado sobre el planteamiento de una situación real, como es “la encriptación de una clave en el método SH1 “. Una primera observación muestra de una manera evidente las diferencias entre ambos grupos. Las puntuaciones del grupo control tienden a agruparse en torno a la media de la población. Por el contrario, las puntuaciones del grupo experimental se encuentran en la mayor parte de las variables por encima de la media, favoreciendo con ello su comportamiento en el experimento. Por otro lado, las variables de tareas y aspectos lógicos no presentan grandes diferencias entre el grupo de control y el experimental. Sin embargo, el dato más importante es que se encuentra una mayor diferencia de puntuaciones a favor del grupo experimental.

Fig. 5 Resultados práctica código escrito (algoritmo)

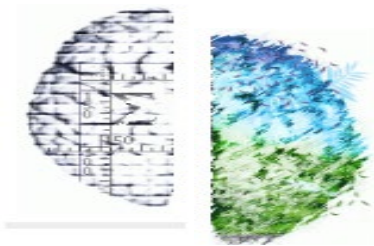


Fuente: autores

Evaluación tercera actividad: comportamiento del cerebro humano en el momento de realizar las prácticas anteriores. En esta actividad se logró tener un primer acercamiento del conocimiento generado por la neurociencia, como elemento fundamental para el aporte de información significativa en el proceso de aprendizaje de los grupos durante el experimento.

Esta actividad se centró en el análisis de los dos hemisferios (izquierdo y derecho) del cerebro y su cable de fibras nerviosas que los une en el momento de realizar el experimento. En la figura 6, se lograr observar algunos fibras del comportamiento del cerebro durante el procesen el laboratorio. Con el acompañamiento de algunos investigadores neurólogos y psicólogos se logró obtener algunos resultados como:

Fig. 6. Imagen del hemisferio izquierdo y derecho durante el experimento



Fuente: Herramienta [http://images.celebrety\\_research.s.html](http://images.celebrety_research.s.html)

Ningún hemisferio es más importante que el otro. Durante el proceso del experimento se hace uso de los dos hemisferios, en especial cuando se realiza la práctica de la construcción de código escrito de alto nivel, lo cual permite concluir que cuando la actividad es compleja los dos hemisferios se interrelacionan como un solo ente. Se genera un esquema de polaridades, al tratar de buscar un equilibrio entre lo que se conoce lo

desconocido, lo cual es ratificante ya que los hemisferios tratan de nivelarse para la búsqueda de soluciones (Blakemore, 2007).

El hemisferio izquierdo presenta curvas altas en el momento del uso de secuencia del paso a paso de la lógica para resolver la práctica del planteamiento del problema. Donde se analiza, abstrae, cuenta, mide el tiempo, planea procedimiento, piensa, verbaliza, es decir, contiene la capacidad para las matemáticas y para leer y escribir (Madrid, 2005). El hemisferio derecho, por otra parte, presenta unas curvas de percepción global, sintetizando la información que le llega, donde se logra ver las cosas en el espacio y la combinación de las partes para formar un todo combinando nuevas ideas y relacionando los objetos adecuados (Silva, 2008).

### **Conclusiones**

Se considera que se ha dado respuesta a la pregunta de investigación, puesto que se logró detectar algunas estrategias que han producido una mejora en la línea de programación en el aula b-learning de los estudiantes de sexto a décimo semestre. También se puede concluir que, considerando la homogeneidad de los grupos experimental y de control, queda probada la mejoría positiva producida en el desarrollo de los algoritmos, como lo demuestran las diferentes comparaciones en los test aplicados.

Las escasas modificaciones que se producen en el grupo de control en la percepción de la construcción de un algoritmo en una situación específica, y la mejoría positiva que se produce en el grupo experimental en la mayoría de los elementos evaluados del test, indican que la existencia de unos factores concretos durante el aprendizaje producirán cambios positivos: en este caso la estrategia de tareas, innovación y lógica al igual que aspectos motivacionales como el sonidos, videos, gráficos, humor, video clip, y otros aplicados en la línea de programación.

### **Trabajos futuros**

Este estudio se constituye como una base teórica y aporta resultados generados de aprendizaje para otras investigaciones, cuyo objetivo sea el de buscar estrategias y mejorar el aprendizaje, entorno a la programación de computadores con sus estudiantes en el aula b-learning donde se logre dinamizar la línea de programación en la malla curricular del programa de ingeniería de sistemas en las universidades.

## Referencias bibliográficas

- Blakemore, S. (2007). *Cómo aprende el cerebro: Las claves para la educación*. Santa Cruz: Grupo Planeta (GBS).
- Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico CEDE, Colombia. (2014). *Determinantes de la Deserción*. Informe mensual sobre el soporte técnico y avance del contrato para garantizar la alimentación, consolidación, validación y uso de la información del SPADIES. Universidad de los Andes. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702\\_Informe\\_determinantes\\_desercion.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_Informe_determinantes_desercion.pdf)
- Flórez, O.R. (1995). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Editorial McGraw Hill.
- Gómez, R. (2016). ¿Por qué los ingenieros se están extinguiendo en el país? *Revista Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/ingenierias-en-colombia/478860>
- Lizarazo, C.T. (2015). *Preocupante déficit de ingenieros en Colombia*. Editorial Planeta. Bogotá, Colombia.
- Madrid, J. (2015). Papel de la risa y el humor en la enseñanza y aprendizaje: Explicaciones neurofisiológica. *Apuntes Universitarios*, 2(2), 41-55. Recuperado de [https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ra\\_universitarios/article/view/55](https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ra_universitarios/article/view/55)
- Manes, F. (2015). *Usar el Cerebro: Conocer nuestra mente para vivir mejor*. Buenos Aires: Grupo Planeta.
- Ochoa, N.E., Cruz, I.M., y Ríos, J.A. (2017). *Design and Construction of an Integral Model for Investigative Management in the University GEINVE Project v2*. Estados Unidos: Editorial NOVA Publications.
- Posada, D. (2016). *Pruebas de Instrumentos. Laboratorio de Psicología*. Editorial Universidad de San Buenaventura. Medellín, Colombia.
- Sanguinetti, J. (2014). *Neurociencia y filosofía del hombre*. Santa Cruz: Colección Albatros.
- Salas, R. (2003). ¿La educación necesita realmente de la neurociencia? *Estudios pedagógicos*, (29), 155-171. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/n29/art11.pdf>
- Silva, R.E.S. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*. Editorial Magisterio.

- Sousa, D. (2014). *Neurociencia educativa: Mente, cerebro y educación*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Sheaffer, R., Mendehal, L. W., y Lyman, R. (2007). *Elementos de Muestreo*. México D.F.: Editorial Thomson.
- Visauta, V. (2007). *Análisis estadístico con SPSS para Windows*. Madrid: McGraw Hill.

# Procesador de datos como medio didáctico en la enseñanza-aprendizaje de asignaturas de materiales industriales en ingenierías

Nidia Pompilla Cáceres<sup>1</sup>

Victor Gonza Coaguila<sup>2</sup>

David Neyra Gutiérrez<sup>3</sup>

## Introducción

El proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior tiene variadas formas organizativas, que resultan esenciales para el desarrollo de la malla curricular de la carrera, de las competencias necesarias para la futura profesión y el logro del perfil de egreso, que guardan estrecha relación con la clase (Hernández e Infante, 2017). Estas formas organizativas involucran el manejo del docente de su clase, el uso de recursos educativos y medios didácticos necesarios para lograr las competencias previstas en el perfil de egreso de las carreras de ingeniería.

La clase en la enseñanza superior puede tener carácter teórico o práctico de ahí sus características peculiares pero en sentido general se dirige a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de habilidades y valores (Hernández e Infante, 2017, p.31), el uso de los medios didácticos, por ejemplo el procesador de datos (o software educativo) donde el estudiante forma parte de él, direccionan hacia una clase práctica como complemento de la teoría ello confluente en el incremento del conocimiento de los estudiantes además de despertar el interés y aflorar sus habilidades.

Los estudiantes de ingeniería desarrollan competencias para diseñar, innovar y optimizar procesos en base a algoritmos y cálculos, para lograr estas competencias existen métodos convencionales usados por docentes y estudiantes, como las hojas de Excel, sin embargo

---

<sup>1</sup> Ingeniera química. Licenciada en Educación. Magister en Ciencia y Tecnología de Alimentos. Docente de la Escuela Profesional de Ingeniería Química de la Universidad Nacional de San Agustín. Investigadora en temas educativos y en temas de Ciencia y Tecnología. [npompilla@unsa.edu.pe](mailto:npompilla@unsa.edu.pe)

<sup>2</sup> Bachiller en Ingeniería Química. Diseñador de productos agroindustriales y computacionales. [v.gz.coa@gmail.com](mailto:v.gz.coa@gmail.com)

<sup>3</sup> Bachiller en Ciencias de la Computación. Desarrollador de páginas web y programas computacionales. [davidombu@gmail.com](mailto:davidombu@gmail.com)

éstas poseen limitaciones por la complejidad de los cálculos propias de carreras de ingeniería.

En las mallas curriculares y planes de estudio de carreras de ingeniería, particularmente de ingeniería química e ingeniería de materiales, existen asignaturas que abordan temas relacionados a materiales industriales y tecnología de los materiales, cuyos contenidos involucran el estudio de materiales aplicados a la industria de los no metálicos y su procesamiento, entre las competencias que deben lograr los estudiantes de ingeniería con el estudio de estas asignaturas, es realiza cálculos de mezclas de materias primas o formulaciones de mezclas en el dosificado para obtener clinker de cemento con características deseadas.

## **Desarrollo**

### **1. La enseñanza-aprendizaje y la ingeniería**

Los paradigmas de enseñanza-aprendizaje han sufrido transformaciones significativas en las últimas décadas, lo que ha permitido evolucionar de los modelos educativos centrados en la enseñanza a modelos dirigidos al aprendizaje; asimismo, los nuevos modelos educativos demandan que los docentes transformen su rol de expositores del conocimiento al de orientadores del aprendizaje, y los estudiantes, de espectadores del proceso de enseñanza, al de integrantes participativos, propositivos y críticos en la construcción de su propio conocimiento (Edel, 2004). Los enfoques y paradigmas educativos en la educación superior han ido cambiando según el contexto y el avance de la tecnología.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje están presentes componentes personales y no personales (...) dentro de los personales se hallan los sujetos implicados: el profesor, los estudiantes y el grupo, los cuales dan al proceso un carácter interactivo y comunicativo; entre los componentes no personales se encuentran: los objetivos, el contenido, los métodos, los medios, las formas de organización y la evaluación; que el educador también debe dominar, precisando y explotando al máximo las potencialidades educativas brindadas por cada uno de ellos, para lograr la formación integral de los educandos (Seijo, Iglesias, Hernández e Hidalgo, 2010). Ambos componente personal y no personal son importantes ya que sin ellos no ocurriría el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el año 2014 el Gobierno Peruano aprobó la Ley N° 30220 denominada Nueva Ley Universitaria, en su Art° 40 Diseño Curricular donde menciona que, “cada universidad determina el diseño curricular de cada especialidad, en los niveles de enseñanza respectivos, de acuerdo a las necesidades nacionales y regionales que contribuyan al desarrollo del país. Todas las carreras en la etapa de pregrado se pueden diseñar, según módulos de competencia profesional” (El Peruano, 2014, p. 527218).

En virtud de ello las universidades peruanas han elaborado su modelo educativo, y diseños curriculares para cada especialidad bajo el enfoque por competencias, donde prevalecen los criterios de desempeño de los estudiantes con el fin de lograr profesionales con perfiles y competencias según la carrera profesional.

Uno de los principios del Modelo Educativo de la Universidad Nacional de San Agustín es el compromiso con la sociedad donde establecen aspectos clave de la sociedad, ante los cuales la Universidad debe implementar un conjunto de estrategias, acciones y recursos. Los mismos que se materializan a través de currículos basados en competencias, resultados y procesos que se organizan a través de estrategias de enseñanza-aprendizaje centradas en el estudiante, diversas, intencionadas y pertinentes al tipo de aprendizaje; que articulen la teoría con la práctica y la formación técnico profesional con la formación humanística; con uso de TICS y actividades extra curriculares que propicien una formación integra (UNSA, 2016, p.13).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de carreras de ingeniería prevalece el diseño y el cálculo donde el estudiante debe lograr competencias para diseñar, innovar y optimizar procesos. En la presente investigación la competencia a lograr por los estudiantes de ingeniería en asignaturas de materiales industriales o similares es realiza cálculos de mezclas de materias primas o formulaciones de mezclas en el dosificado de la producción del cemento, con el fin de obtener cemento con características deseadas y haciendo uso de herramientas adecuadas.

## **2. El procesador de datos**

Procesar datos consiste en someterlos a un conjunto de operaciones como ordenación, selección, ejecución de cálculos, etc., de forma que nos permita extraer conclusiones de los datos que manipulamos. Por tanto procesar información es transformar datos



primarios de información organizada, significativa y útil, que a su vez está compuesta por datos (Martín, Toledo, Cercerón, 2002, p.2).

Para procesar datos el computador debe ser capaz de realizar ciertos tipos de operaciones: Entrada de datos, salida de datos, almacenamiento, recuperación, transmisión, recepción y tratamiento (Martín et al, 2002 p.3); quiere decir que va a existir un suministro de datos y obtención de información, hay un trabajo interno que realiza el computador como es almacenar permanentemente la información para luego recuperarla, transmitirla y recibirla, finalmente realizar operaciones sobre los datos como ordenar, seleccionar, combinar, ejecutar cálculos, etc., de tal manera que se obtenga la información deseada.

En la presente investigación el procesamiento de datos empieza con la entrada de datos, el cual estará determinado por el número de materias primas que participan en la dosificación del crudo como caliza, arcilla y óxidos principales  $\text{CaO}$ ,  $\text{SiO}_2$ ,  $\text{Al}_2\text{O}_3$  y  $\text{Fe}_2\text{O}_3$ , ésta información es llevada a un bloque central para ser procesados.

Durante el proceso se ejecutan operaciones necesarias con las fórmulas (en este caso fórmula kind) y módulos (módulo hidráulico, módulo de silicatos o módulo de alúmina) programados para convertir esos datos en información significativa, es decir para obtener las proporciones adecuadas para la mezcla de materias primas en la fabricación del cemento; una vez que la información se ha completado se ejecuta la operación de salida, en la que se prepara un informe que servirá como base para tomar decisiones, dando como resultado características de crudo y de clinker, sobre estos datos el usuario elige o selecciona nuevos datos; en todo el procesamiento de datos se plantean actividades adicionales como la administración de los resultados de salida para que la información útil llegue al usuario.

El procesador de datos PRO4MIXCEM se creó para agilizar y hacer cómodos los cálculos en la dosificación de las materias primas para la obtención de la mezcla correcta de crudo de cemento, además de tener un registro de los datos que se crea, junto con los nuevos cambios que se harán para la mejora de algún cemento que se quiera alcanzar; para eso se planeó usar una base de datos local SQLServer de tipo MDF (Master Database File) el cual nos permite tener una mayor capacidad para poder guardar, buscar y adquirir los datos que se desee tener. Para ello se usó Visual Studio Community 2015 con el lenguaje

de programación C#, el cual nos da a disposición todo lo necesario para poder crear el programa, desde la interfaz para el usuario, hasta el *manejo* de datos con SQLServer.

El programa cuenta con un Login de Usuario para que la persona que lo use tenga sus datos guardados en forma segura, al mismo tiempo, cuenta con una opción de Usuario Libre que le permite tener un acceso más rápido; sin embargo, cabe señalar que existe una limitante, el no poder guardar datos como usuario libre. El programa también cuenta con un Panel de Control, que contiene todas las acciones necesarias que se desee hacer, existiendo dos formas de calcular los datos; una es por la forma de cemento que se quiera producir, variando proporciones de cada compuesto, y la otra es mediante los módulos.

### **3. El procesador de datos como medio didáctico**

El desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) constituye una gran oportunidad, pero también genera problemas como el acceso desigual (“brecha digital”) y la subutilización del recurso, tanto en términos institucionales como académicos (UNSA, 2016, p. 19); el acceso a las tecnologías hoy en día es amplio y muy usado por los estudiantes de educación superior, la coyuntura y desigualdad propias de la sociedad hacen que ese acceso sea desigual, las universidades públicas peruanas progresivamente están adecuando en sus instalaciones este tipo de tecnología con el fin de facilitar a sus estudiantes un acceso igualitario dentro de los ambientes universitarios.

El docente de educación superior, domina e incorpora a su labor las tecnologías de información y comunicación (TIC) de manera pertinente (...). La Universidad Nacional de San Agustín propicia el uso de estrategias y metodologías de enseñanza-aprendizaje variadas y adecuadas para lograr las competencias propuestas (...). En la selección de las estrategias de enseñanza-aprendizaje se debe tomar en cuenta las etapas de formación de los estudiantes y el nivel de complejidad de las competencias a lograr (...) además se debe potenciar el uso de las TIC (UNSA, 2016, p. 28, 31, 32). Estas estrategias pueden formar parte de los medios didácticos y recursos educativos.

Medio didáctico es cualquier material elaborado con la intención de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, (...) y recurso educativo es cualquier material que en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas. Los recursos educativos que se pueden utilizar

en una situación de enseñanza y aprendizaje pueden ser o no medios didácticos (Marquès, 2000).

Los docentes se valen de recursos educativos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes, estos recursos pueden ser elaborados manualmente o haciendo uso de la tecnología; y teniendo en cuenta la propuesta del modelo educativo de la Universidad Nacional de San Agustín se ha diseñado un procesador de datos para ser aplicado con estudiantes de carreras de ingeniería el mismo que ha sido motivo de la presente investigación, el procesador de datos constituye un recurso educativo y un material didáctico puesto que ha sido elaborado haciendo uso de la tecnología, este recurso educativo tiene la finalidad de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en educación superior en la asignatura de materiales industriales o similares de carreras profesionales de ingeniería, en especial de ingeniería química e ingeniería de materiales.

Las expresiones software educativo, programas educativos y programas didácticos se usan como sinónimos para designar genéricamente los programas para ordenador creados con la finalidad específica de ser utilizados como medio didáctico, es decir, para facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Marquès, s.f.). Los programas didácticos cuando son aplicados a estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, realizan las funciones básicas propias del programa y funciones como medio didáctico, depende del programa diseñado el docente puede darle funcionalidad específica en el desarrollo de su sesión en aula.

#### **4. Aplicación de cálculos en asignaturas de materiales industriales y similares**

Los cálculos que se abordan en la asignatura de materiales industriales y similares en carreras de ingenierías son fundamentalmente cálculos de dosificación de materias primas en la industria del cemento. En este tipo de industria la operación de dosificación de materias primas desempeña un papel de suma importancia; para ello se usan métodos de cálculo, basados en módulos obtenidos empíricamente, que nos dan mezclas de crudo óptimas; sin embargo, en la praxis la forma de resolverlos se dificulta por la complejidad del cálculo y la poca orientación de los programas convencionales.

La industria del cemento tiene su base en las materias primas empleadas; éstas luego de ser extraídas, se preparan, muelen y finalmente son llevados al horno donde se transforman en el Clinker (Ramayo, 2008). Sin embargo, se debe resaltar una operación previa a ser llevado al horno, esta es la dosificación; donde las proporciones de la mezcla de materias primas es calculada cuidadosamente, teniendo en consideración la composición química específica de cada materia prima; con el fin de aportar al Clinker final, tras la cocción, la composición química y mineralógica deseada (Ramayo, 2008).

Para lograr dicho cometido existen distintas “recetas” de mezcla con diversas proporciones (Ochoa y Flores, 1994), estas son empíricas y generalmente muy específicas o muy genéricas; por ejemplo una proporción empírica es la que está constituida de 3 partes de caliza por 1 de arcilla (materias primas principales más no únicas), es una forma aproximada pero demasiado general y nada aplicativa.

Existen diversos métodos de cálculo como: “método de cálculo cruzado”, “método de cálculo según el módulo de agua” o “método de cálculo a partir del grado de saturación de la cal” (Ramayo, 2008), usados para la mezcla de solo caliza y arcilla. Dichos métodos de cálculo presentan dificultad práctica que conllevan a realizar cálculos largos y tediosos para obtener las proporciones deseadas, ésta dificultad se incrementa cuando se trabaja con varias materias prima; actualmente, se usan la hoja de cálculo Excel para agilizar esta serie de cálculos, y aunque ésta herramienta es muy útil, posee limitaciones para aquellos que desean hacer estudios en la operación de dosificación con el fin de obtener nuevos cementos o reformulaciones de los ya existentes, además de no presentar un entorno cómodo y específico para esta función.

Esto derivó en la necesidad de elaborar un software aplicado a mezclas de materias primas para la producción de cemento que permita determinar con precisión y rapidez proporciones correctas de hasta 4 materias primas, para obtener un cemento predeterminado o el diseño de un nuevo cemento; también permitió introducir materiales nuevos para evaluar su idoneidad en la producción del cemento; todo esto dentro de un entorno amigable, flexible a múltiples aplicaciones en la dosificación y dirigido a usar parámetros predeterminados; asimismo, el software permitió almacenar y exportar resultados y guardar las proporciones propias de materias primas de estudios.

## **Metodología**

Se adoptó una metodología de desarrollo con conocimientos de la ingeniería y los procesos educativos. La metodología brindó el orden y las estrategias para realizar un trabajo de calidad en el diseño del procesador de datos con fines educativos. Se inició con la contextualización determinando la temática de acuerdo a las perspectivas educativas, se consideró el modelo educativo, el currículo, el silabo y la sumilla de la asignatura de materiales industriales de las carreras de ingeniería, con el fin de plantear los objetivos y/o logros a alcanzar; estos logros fueron los ejes del procesador de datos ya que las actividades propuestas apoyaron significativamente en el aprendizaje.

El diseño didáctico para responder a los objetivos planteados dosificó los contenidos a desarrollar (formulas y módulos), teniendo en cuenta el enfoque educativo a usar, las actividades motivadoras y el entorno de presentación, se tomó también en cuenta el algoritmo y otros elementos fundamentales, se definió la forma, la estética y los colores a utilizar. Todos los contenidos fueron estructurados en una guía o guion del procesador de datos para mantener el orden desarrollado.

Para la construcción del procesar de datos se utilizó el Visual Studio Community 2015 con el lenguaje de programación C#, el cual nos da a disposición todo lo necesario para poder crear el programa, desde la interfaz para el usuario, hasta el *manejo* de datos con SQLServer. Se consideró el entorno, la motivación, el desarrollo temático, las actividades educativas, la evaluación permanente y final, entre otras. Se puso énfasis en que el procesador de datos logre el desarrollo del aprendizaje del estudiante asimismo, que sea ejecutable, de fácil instalación y uso sencillo. Finalmente se realizó la validación del procesador de datos con docentes y estudiantes de la carrera profesional de ingeniería química, los estudiantes estuvieron matriculados en la asignatura de materiales industriales (materiales no metálicos) en el presente año académico aplicando instrumentos de análisis y evaluación de procesadores de datos con fines educativos.

### ***Diseño del procesador de datos***

Requisitos mínimos del programa

- Windows 7
- Procesador de 1 GHz

- RAM 512
- Framework 4.6 preinstalado

### ***Procedimiento del diseño***

Para diseñar el procesador de datos fue necesario realizar el cálculo de la composición del crudo que determina las relaciones de las cantidades de materias primas que hay que colocar para obtener el Clinker deseado. La composición química del Clinker de cemento portland teniendo en cuenta solamente a sus cuatro óxidos principales cae dentro del sistema cuaternario:  $\text{CaO-SiO}_2\text{-Al}_2\text{O}_3\text{-Fe}_2\text{O}_3$ , siendo el CaO el óxido mayoritario, disminuyendo en el orden  $\text{SiO}_2\text{-Al}_2\text{O}_3\text{-Fe}_2\text{O}_3$  (Duda, 1977).

En la fabricación del cemento se usan minerales de origen natural y productos industriales, para calcular las proporciones de mezcla se usan diferentes métodos de cálculo; desde el sencillo método de cálculo cruzado, que no se tomará en cuenta en este trabajo debido a su inexactitud, hasta complejos métodos que relacionan las composiciones del cemento y las de la materia prima. En todos estos casos se usan la composición de las materias primas en base al sistema cuaternario ya descrito, los otros componentes se incluyeron en “Restos” para hacer más fácil el cálculo, excepto el  $\text{SO}_3$  es un componente restrictivo; también se consideraron “Las perdidas en rojo” de cada materia prima, entendiéndose como el porcentaje de la materia que se vaporiza en el proceso de cocción.

El diseño de los cálculos que resolverá el procesador de datos está dado por el número de materias primas que participen en la dosificación del crudo. Por razones didácticas en las fórmulas los óxidos principales  $\text{CaO - SiO}_2 - \text{Al}_2\text{O}_3 - \text{Fe}_2\text{O}_3$  serán representados por C-S-A-F respectivamente y el desarrollo es el siguiente:

### ***Con 2 Materias primas***

Para este caso se mezcla un material con composición rica en CaO (material calcáreo) y otro pobre en cal pero con  $\text{SiO}_2$ ,  $\text{Al}_2\text{O}_3$  y  $\text{Fe}_2\text{O}_3$  (material arcilloso), estos por regla general son caliza y arcilla o caliza y margas. Es posible usar dos métodos de cálculo: uno usando el módulo hidráulico y el otro la fórmula de Kind.

*Módulo Hidráulico (HM).*- El módulo hidráulico caracteriza al cemento por la relación de CaO con los factores hidráulicos de SiO<sub>2</sub>, Al<sub>2</sub>O<sub>3</sub> y Fe<sub>2</sub>O<sub>3</sub>; y para un cemento correcto varía de 1,7-2,3.

$$HM = \frac{C}{S + A + F} \quad (1)$$

Para determinar las proporciones se hace la suposición de que para 1 parte de arcilla se necesitará X partes de caliza. Entonces utilizaremos el HM y la composición de óxidos de las dos materias primas a obtener, mediante la siguiente ecuación deducida, el valor de X.

$$X = -\frac{C_{arcilla} - HM * (S_{arcilla} + A_{arcilla} + F_{arcilla})}{C_{caliza} - HM * (S_{caliza} + A_{caliza} + F_{caliza})} \quad (2)$$

*El grado de saturación de la cal y la fórmula de Kind (KSk).*- El nivel en cal de un Clinker se caracteriza por el grado de saturación por la cal que es la relación del contenido efectivo de cal en tal Clinker, al contenido máximo posible. La fórmula de Kind parte de que la saturación incompleta por la cal sólo resulta de una combinación a nivel reducido de la cal con el SiO<sub>2</sub>. Para fines técnicos el valor del grado de saturación en esta fórmula se mueve entre 0,8-0,95.

$$KSk = \frac{C - (1,65 * A + 0,35 * F)}{2,8 * S} \quad (3)$$

La determinación de las proporciones es similar al método de cálculo de HM, sólo que ahora utilizaremos KSk, teniéndose la siguiente fórmula para determinar las X partes de caliza correspondiente a 1 de arcilla.

$$X = -\frac{C_{arcilla} - (2,8 * KSk * S_{arcilla} + 1,65 * A_{arcilla} + 0,35 * F_{arcilla})}{C_{caliza} - (2,8 * KSk * S_{caliza} + 1,65 * A_{caliza} + 0,35 * F_{caliza})} \quad (4)$$

### **Con 3 Materias primas**

Además de las 2 materias primas principales: caliza y arcilla, se agregan otras materias primas, llamadas correctores, usados en los casos que los primeros componentes disponible no contienen en cantidad suficiente uno de los óxidos necesarios en el crudo.

Para el caso de 3 materias primas, se utiliza un corrector que aporte el óxido que se vea como escaso. Con este fin se utilizó la fórmula de Kind y el módulo de silicatos que describimos a continuación.

*Módulo de Silicatos (SM).*- Representa la relación de peso del SiO<sub>2</sub> a la suma de Al<sub>2</sub>O<sub>3</sub> y Fe<sub>2</sub>O<sub>3</sub>. Sus valores correctos oscilan entre 2,2 - 2,6.

$$SM = \frac{S}{A + F} \quad (5)$$

El cálculo se realiza de manera similar a la anterior, solo que se considera que para X partes de caliza e Y partes de arcilla le corresponde 1 parte del corrector a agregar. Por eso se tiene que recurrir a las dos ecuaciones anteriores (3) y (5), para deducir, con semejanza a lo anterior, otras dos ecuaciones que incluyan los valores de X e Y.

Para la fórmula de Kind, KSk:

$$a_1 * X + b_1 * Y = c_1 \quad (6)$$

Donde:

$$a_1 = (2,8 * KSk * S_{caliza} + 1,65 * A_{caliza} + 0,35 * F_{caliza}) - C_{caliza}$$

$$b_1 = (2,8 * KSk * S_{arcilla} + 1,65 * A_{arcilla} + 0,35 * F_{arcilla}) - C_{arcilla}$$

$$c_1 = C_{correctorI} - (2,8 * KSk * S_{correctorI} + 1,65 * A_{correctorI} + 0,35 * F_{correctorI})$$

Para el módulo de silicatos, SM:

$$a_2 * X + b_2 * Y = c_2 \quad (7)$$

Donde:

$$a_2 = SM * (A_{caliza} + F_{caliza}) - S_{caliza}$$

$$b_2 = SM * (A_{arcilla} + F_{arcilla}) - S_{arcilla}$$

$$c_2 = S_{correctorI} - SM * (A_{correctorI} + F_{correctorI})$$

Finalmente obtenemos las ecuaciones de X e Y, a partir de las ecuaciones (6) y (7):

$$X = \frac{c_1 * b_2 - c_2 * b_1}{a_1 * b_2 - a_2 * b_1} \quad (8)$$

$$Y = \frac{a_1 * c_2 - a_2 * c_1}{a_1 * b_2 - a_2 * b_1} \quad (9)$$

#### **Con 4 Materias primas**



Para el último caso, se añade dos correctores a las materias primas principales para obtener composición de óxidos deseados en el crudo. El tratamiento numérico es similar al usado para obtener las composiciones 3 materias primas; solo que debe aumentarse una ecuación más, al ser 3 incógnitas: X, Y, Z y no 2 como anteriormente se trabajó, la deducida del módulo de alúmina.

*Módulo de Alúmina (TM).*- El módulo de alúmina caracteriza al cemento por la relación en peso de la alúmina con el óxido férrico. Su relación correcta se mueve entre: 1,5-2,5.

Para la fórmula de Kind, KSk:

$$a_1 * X + b_1 * Y + c_1 * Z = d_1 \quad (11)$$

Donde:

$$a_1 = (2,8 * KSk * S_{caliza} + 1,65 * A_{caliza} + 0,35 * F_{caliza}) - C_{caliza}$$

$$b_1 = (2,8 * KSk * S_{arcilla} + 1,65 * A_{arcilla} + 0,35 * F_{arcilla}) - C_{arcilla}$$

$$c_1 = (2,8 * KSk * S_{correctorI} + 1,65 * A_{correctorI} + 0,35 * F_{correctorI}) - C_{correctorI}$$

$$d_1 = C_{correctorI} - (2,8 * KSk * S_{correctorI} + 1,65 * A_{correctorI} + 0,35 * F_{correctorI})$$

Para el módulo de silicatos, SM:

$$a_2 * X + b_2 * Y + c_2 * Z = d_2 \quad (12)$$

Donde:

$$a_2 = SM * (A_{caliza} + F_{caliza}) - S_{caliza}$$

$$b_2 = SM * (A_{arcilla} + F_{arcilla}) - S_{arcilla}$$

$$c_2 = SM * (A_{correctorI} + F_{correctorI}) - S_{correctorI}$$

$$d_2 = S_{correctorII} - SM * (A_{correctorII} + F_{correctorII})$$

Para el módulo de alúmina, TM:

$$a_3 * X + b_3 * Y + c_3 * Z = d_3 \quad (13)$$

Donde:

$$a_3 = TM * (F_{caliza}) - A_{caliza}$$

$$b_3 = TM * (F_{arcilla}) - A_{arcilla}$$

$$c_3 = TM * (F_{correctorI}) - A_{correctorI}$$

$$d_3 = A_{correctorII} - TM * (F_{correctorII})$$

Finalmente obtenemos las ecuaciones de X, Y e Z; a partir de las ecuaciones (11), (12) y (13):

$$X = \frac{d_1 * (b_2 * c_3 - b_3 * c_2) - d_2 * (b_1 * c_3 - b_3 * c_1) + d_3 * (b_1 * c_2 - b_2 * c_1)}{a_1 * (b_2 * c_3 - b_3 * c_2) - a_2 * (b_1 * c_3 - b_3 * c_1) + a_3 * (b_1 * c_2 - b_2 * c_1)} \quad (14)$$

$$Y = \frac{a_1 * (d_2 * c_3 - d_3 * c_2) - a_2 * (d_1 * c_3 - d_3 * c_1) + a_3 * (d_1 * c_2 - d_2 * c_1)}{a_1 * (b_2 * c_3 - b_3 * c_2) - a_2 * (b_1 * c_3 - b_3 * c_1) + a_3 * (b_1 * c_2 - b_2 * c_1)} \quad (15)$$

$$Z = \frac{a_1 * (b_2 * d_3 - b_3 * d_2) - a_2 * (b_1 * d_3 - b_3 * d_1) + a_3 * (b_1 * d_2 - b_2 * d_1)}{a_1 * (b_2 * c_3 - b_3 * c_2) - a_2 * (b_1 * c_3 - b_3 * c_1) + a_3 * (b_1 * c_2 - b_2 * c_1)} \quad (16)$$

Las formulas anteriores fueron convertidas en códigos en el lenguaje C# para insertarlos en el programa. Para realizar los cálculos de los módulos del cemento se usaron las ecuaciones (1), (3), (5) y (10); y para obtener las proporciones de una mezcla de 3 materias primas (Duda, 1977), se utilizaron las ecuaciones (8) y (9), determinando primero sus componentes y luego el valor de X e Y. Esto complementó con las aplicaciones para diseñar el entorno interactivo deseado del procesador de datos.

### ***Validación del procesador de datos***

Para verificar la funcionalidad y efectividad del procesador de datos se realizó la validación del procesador de datos con 8 docentes y 30 estudiantes de la carrera profesional de ingeniería química, los estudiantes estuvieron matriculados en la asignatura de materiales industriales en el presente año académico, en primer lugar se realizó la exposición teórica del tema dosificación de materias primas para obtener el Clinker deseado, luego se aplicó una evaluación escrita donde los estudiantes desarrollaron los cálculos en forma manual, en segundo lugar usaron las hojas de Excel para desarrollar los cálculos, en tercer lugar aplicaron el software PRO4MIXCEM realizando los mismos cálculos, finalmente se les aplicó los instrumentos de análisis y evaluación de procesadores de datos con fines educativos.

### **Resultados y discusión**

Como se observa que, de acuerdo al uso del procesador de datos, el instrumento de análisis y evaluación consideró indicadores relacionados a aspectos generales, técnicos y pedagógicos, además consideró indicadores del uso de recursos didácticos y esfuerzos cognitivos que se involucra en el proceso de enseñanza aprendizaje. En la aplicación de

los instrumentos de validación del procesador de datos se observó que los aspectos técnicos cumplen medianamente, debido a que sólo se planificó el diseño del procesador de datos con fines de facilitar cálculos tediosos que se tratan en la asignatura en estudio.

Respecto a los aspectos pedagógicos, los indicadores en la mayoría (70%) se mostraron bastante adecuados, respecto a los recursos didácticos los indicadores evidenciaron que se lograron utilizar en un 80% y respecto a los esfuerzos cognitivos que involucra el proceso de enseñanza aprendizaje se obtuvo que el 95% cumple con los indicadores del instrumento, por lo que se concluye que el procesador de datos es adecuado como medio didáctico y recurso educativo, además el procesador de datos diseñado presentó las siguientes ventajas, desventajas y limitaciones:

#### Ventajas

- El uso del programa es personalizado, ya que se puede almacenar sus propias materias primas y crear Clinker de cemento deseado.
- El programa permite dar un rango de trabajo correcto, además de dar resultados que permiten corregir los errores de la mezcla lógicamente.
- Permite experimentar con diversas materias primas.
- Se puede usar en cualquier computadora que tenga Windows 7 y superiores.
- Propone opciones de ingreso, presenta panel de control para acceder a todas las funciones visibles, permite elegir un tipos de cemento y clases de materias primas; finalmente muestra resultados que pueden ser muy útiles para los usuarios.

#### Desventajas

- No es flexible, solo se puede trabajar dentro de los parámetros establecidos.
- Posee un sólo objeto de estudio, el cual es la dosificación del cemento.
- No se puede usar en otra plataforma que no sea Windows

#### Limitaciones

Es muy específico: sólo se aplica para la formulación de crudo de cemento, requiere tener conocimientos previos sobre la elaboración del cemento, es decir que puede ser aplicado a estudiantes de ingenierías que tengan entendimiento de procesos de producción del cemento.

## Conclusiones

El procesador de datos (o software educativo) aplicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes de ingeniería química matriculados en asignaturas de “materiales industriales” y “minerales no metálicos” fue práctico, específico, amigable y con un entorno interactivo, lográndose la competencia de la sesión de aprendizaje.

Por la sencillez de la interacción, de los tratamientos y almacenamiento de datos, se logró mejorar proceso de enseñanza aprendizaje ya que los estudiantes desarrollaron cálculos rápidos superando a los actuales métodos que resultaron largos y tediosos. Permitió obtener valores de dosificación correctos de manera rápida e interactiva, en la producción del cemento; se evidenció la ventaja de guardar los valores de nuevas materias primas, tipos de cementos diseñados y resultados obtenidos. El procesador de datos mejoró los aprendizajes de los estudiantes de ingeniería porque permite realizar cálculos más rápidos, también porque

La validación dio resultados favorables en los aspectos pedagógicos que estuvieron en el rango de adecuados un 20%, bastante adecuados un 70% y muy adecuado el 10%; en el uso de recursos didácticos se tuvo el 80% adecuado y exige esfuerzos cognitivos un 95% favorable. Asimismo, motivó el desarrollo del autoaprendizaje, se adecuó a la capacidad y característica individual de los estudiantes de carreras de ingeniería; finalmente permitió reforzar conocimientos logrados o explayarse a nuevos conocimientos.

## Referencias bibliográficas

Duda, W.H. (1977). *Manual Tecnológico del Cemento. Traducido por: Sarabia G., A.* Barcelona: Técnicos Asociados S.A.

Edel, R. (2004). El concepto de enseñanza aprendizaje. *Red científica: Ciencia, tecnología y pensamiento.* Recuperado de [http://www.redcientifica.org/el\\_concepto\\_de\\_ensenanza-aprendizaje.php](http://www.redcientifica.org/el_concepto_de_ensenanza-aprendizaje.php)

El Peruano (2014). Normas Legales. Ley N° 30220 - Ley Universitaria. Poder Legislativo. Congreso de la República del Perú. Recuperado de <https://www.sunedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Ley-universitaria-30220.pdf>

Hernández, R.C., y Infante, M.E. (2017). La clase en la educación superior, forma organizativa esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Educación y Educadores*, 20(1), 27-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83449754002.pdf>

- Marquès G. (2000). *Los medios didácticos y los recursos educativos*. Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación. UAB. Barcelona. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/medios.htm>
- Marquès G. (s.f.). *El software educativo*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de [http://www.lmi.ub.es/te/any96/marques\\_software/#capitol1](http://www.lmi.ub.es/te/any96/marques_software/#capitol1)
- Martín, G., Toledo, F., Cerverón, V. (2002). *Fundamentos de Informática y Programación*. Valencia. Recuperado de <http://robotica.uv.es/Libro/Indice.html>
- Ochoa, R., y Flores, E. (1994). Química del Cemento, Parte I. *Revista de Química*, 8(2), 207-214. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/quimica/article/viewFile/5537/5533>
- Pompilla, N., Gonza, V., Neyra, D. (2017). PRO4MIXCEM. Nro Partida Registral 00022-2017. Registro de Programas de Ordenador (Software). INDECOPI. Perú.
- Ramayo, M. (2008). *Dimensionamiento de un horno rotatorio para la producción de Clinker de cemento Portland*. Proyecto de fin de carrera de Ingeniería Química, Universidad de Cádiz, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10498/6392>
- Seijo, B.M., Iglesias, N., Hernández, M., y Hidalgo, C.R. (2010). Métodos y formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sus potencialidades educativas. *Humanidades Médicas*, 10(2), 1-30. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202010000200009&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202010000200009&script=sci_arttext)
- UNAS. (2016). *Modelo Educativo de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*. Concejo Universitario – Universidad Nacional de San Agustín. Arequipa. Perú.

## **Lesson study: una experiencia de investigación formativa vinculada a la práctica pre profesional**

Odalia Llerena Companioni<sup>1</sup>

### **Introducción**

Una de las funciones sustantivas de la educación superior es la investigación, por eso el desarrollo de la cultura investigativa es un compromiso y un reto para cada una de las instituciones universitarias, las que precisan de la organización de estrategias de formación investigativa en las carreras y programas que oferta. Restrepo (2003) considera a la universidad como productora de conocimiento y establece una diferencia entre los tipos de investigación que en ella se llevan a cabo: por una parte, habla de la investigación cuyo objetivo es la formación investigativa de los profesionales, y, por otra parte; se refiere a la investigación que con fines específicos busca producir impactos en el desarrollo científico, social y tecnológico.

Otros autores han establecido diferencias en la formación investigativa en base a los niveles de pre y postgrado. Según González (2004) y Guerrero (2007), en el pregrado la formación investigativa se encarga de complementar los conocimientos y las destrezas del nivel anterior. En el caso del postgrado la formación investigativa está más dirigida a la formación específica de investigadores, (Moreno et al., 2003; Restrepo, 2003).

Rojas y Aguirre (2015), en un estudio acerca del estado del arte de la formación investigativa en universidades latinoamericanas refieren la existencia de dos estrategias fundamentales al concebir la formación investigativa: la curricular y la extracurricular. En el caso de la vía curricular sintetizan dos alternativas que han caracterizado los vínculos de la investigación al currículo. La primera de estas alternativas-según ellos-trata de la realización de cursos de metodología de la investigación, mientras la segunda, está centrada en la formación investigativa como eje transversal al currículo de pre grado;

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias Pedagógicas. Máster en Ciencias de la Educación Superior. Psicóloga. Docente de la Unidad académica de Ciencias Sociales, Universidad Técnica de Machala. [ollerena@utmachala.edu.ec](mailto:ollerena@utmachala.edu.ec)

opinando que ambas alternativas debieran fusionarse, como forma de potenciar la experiencia profesional con la formación de profesionales como investigadores.

Otros autores como Herrera, Fernández y Horta (2012); Camacho, Martínez y Pedraza (2014), Piña y León (2015) manifiestan estrategias extracurriculares como los grupos científicos, los eventos científicos estudiantiles, las publicaciones, los concursos, los semilleros de investigación, los centros de investigación, las líneas de investigación de los programas y el desarrollo de proyectos de investigación.

En las carreras de formación docente de manera específica, debe existir una vinculación entre las políticas educativas y la formación investigativa de los profesionales de la educación, según Camacho, Martínez y Pedraza (2014) consideran que:

Es imposible referirse al papel de la educación superior sin considerar a la investigación como componente de la dinámica de formación de los docentes, como premisa de calidad en la educación y más aún como factor cultural que trasciende a una mera función o deber para introducirse como recurso relevante de permanencia y transmisión en el tiempo, estructurando maneras de pensar, ser y actuar en sociedad. (p. 106)

En el caso de la educación superior ecuatoriana, Fabara (2016) expresa que históricamente al igual que en otros países latinoamericanos, las instituciones universitarias se han ocupado más de la docencia que de la investigación, lo que representa el riesgo de mantener a las universidades a la zaga del desarrollo científico, social y tecnológico del país; cuando debieran estar a la vanguardia. Hace referencia igualmente al impulso que desde la legislación educativa se ha venido ofreciendo en los últimos años a la dirección y gestión de los procesos no solo de docencia sino también de investigación en los distintos niveles de organización académica e institucional.

Cuando se analiza el modelo que tradicionalmente ha proyectado la formación de docentes en Ecuador, se observa que ha priorizado la teorización sobre la práctica, evitando la realización de reflexiones críticas de la misma. El imaginario popular ha almacenado una imagen del docente centrado en su ejercicio sin permitir invasiones externas al mismo y reticente a los señalamientos que se realicen a su práctica por considerarlo una violación de la libertad académica. Rugero, Montoya y Céspedes (2013) en un análisis crítico del cumplimiento de las funciones inherentes al profesorado ecuatoriano, plantean:

En cuanto al maestro ecuatoriano, las funciones específicas que le corresponden se han cumplido parcialmente, ya que existe resistencia en una amplia población de educadores a realizar actividades de planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje. La actividad investigativa no alcanza dimensiones importantes, todavía hay maestros que mantienen vigentes modelos tradicionales pertenecientes a la era histórica anterior, con una educación memorística, trabajos repetitivos, exámenes estandarizados al mejor estilo de la disciplina Tayloriana, lo que no satisface los requerimientos del siglo actual. (s/p)

La consecuencia de lo antes planteado se expresa a través de una práctica pedagógica estática y poco abierta a las transformaciones, precisándose la modificación de las viejas estructuras organizativas que han caracterizado la educación superior en general y la formación de maestros, en particular (Portela, Hernández y Barrera, 2016). Según Esteve (2004), esta realidad también ha caracterizado el ejercicio de la docencia en otros lugares del mundo. Tal y como plantean Soto, Serván, Peña y Pérez (2013; 2015), es necesario tomar conciencia de que puede existir una escasa relación entre las teorías proclamadas, lo que se piensa y lo que se dice sobre la educación y lo que realmente se hace en las aulas.

En la actualidad se reconoce la importancia de las transformaciones en la formación del profesorado ecuatoriano. Villagómez (2012) plantea que:

Los últimos años presentan grandes transformaciones en el sector educativo, además de la revalorización del trabajo docente. Se plantean nuevos desafíos formativos, ya no únicamente desde la perspectiva del docente como ejecutor de un currículo, sino como actor fundamental del proceso educativo. Es necesario repensar la formación de los profesores desde y para la reflexión crítica y la investigación, para la reflexión sobre el currículo, sobre sus propias prácticas y la pertinencia de éstas en relación a los contextos donde se desarrollan. (p.117)

A tenor con lo antes expuesto, desde el Currículo Genérico para las carreras de educación, aprobado por el Consejo de Educación Superior (CES), se proyectan las prácticas pre profesionales como eje organizativo interdisciplinar que propicia la interacción con los sujetos, las comunidades, los contextos educativos y los escenarios de aprendizaje del mundo laboral; utilizando la investigación científica como herramienta. Dando cumplimiento a esta proyección, en la totalidad de las carreras de formación docente que se desarrollan en la Universidad Técnica de Machala (UTMACH), se han introducido asignaturas que tienen a la investigación transformadora y emancipatoria como su objeto. Específicamente en el primer semestre fue introducida la Investigación acción participativa: Lesson Study.



Teniendo en cuenta lo anteriormente señalado se presenta en este artículo una experiencia de investigación formativa vinculada a la práctica pre profesional con el empleo de la Lesson Study como herramienta. Este trabajo constituye un resultado de la experiencia pedagógica y emerge de la articulación entre la sistematización teórica realizada por su autora y la aplicación práctica de la herramienta en la formación docente, con el objetivo manifiesto de socializar la experiencia dentro de la comunidad científica.

## **Desarrollo**

### **1. Investigación formativa y Lesson Study**

Para cumplir con el reto de formar profesionales investigadores, se debe formar en y desde la investigación (Borjas, 2016). Hourruitiner (2006) y Llerena (2015) reconocen la pertinencia de articular en las universidades a través del proceso de formación profesional, las tareas de carácter académico, laboral e investigativas. Restrepo (2007) apunta que se comenzó a referir la existencia de una investigación de carácter formativo a partir de la segunda mitad de la década del 90 del pasado siglo para identificar el tipo específico de investigación compartido por docentes y estudiantes, durante la ejecución del programa de una asignatura, como resultado de la dinámica relación entre los aspectos académicos del currículo para el aprendizaje de los estudiantes y los aspectos de actualización de su práctica pedagógica, por parte de los docentes. Montoya y Peláez (2013), reconocen que se aprende a investigar preferentemente a través del trabajo compartido entre los estudiantes y los docentes que poseen una trayectoria como investigadores.

En la literatura científica pueden identificarse diferentes definiciones sobre la investigación formativa, Montoya y Peláez (2013), la conceptualizan como la capacidad que deben desarrollar tanto los estudiantes como los docentes para utilizar los métodos de investigación como estrategias de enseñanza aprendizaje. Partiendo de este criterio, se asumiría cierta dualidad en el empleo del método científico, la primera, cuando se utiliza para la generación de nuevos conocimientos; y la segunda, cuando sirve de sustento para el aprendizaje de conocimientos científicos ya elaborados. De la Ossa, Pérez, Patiño y

Montes (2012), afirman que la investigación formativa es la base del proceso universitario y constituye una herramienta del proceso de enseñanza aprendizaje.

La incorporación de la investigación al proceso de formación profesional, exige al modelo pedagógico de la institución universitaria, considerar la participación directa de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, aplicando un pensamiento crítico reflexivo a las tareas docentes; las que debieran ser organizadas por los profesores como síntesis de la teoría con la práctica. Todo ello conduce al educando a dominar tanto los fundamentos teóricos de las ciencias como sus respectivas metodologías investigativas. En la medida que esta combinación se favorece, el estudiante adquiere no solo nuevos conocimientos, sino también las herramientas procedimentales para aplicarlos a la solución de los problemas de su profesión.

En el marco de los programas de formación de docentes, la investigación formativa debe permitir la adquisición de aquellas habilidades investigativas que le permitan al futuro docente el ejercicio de una reflexión crítica sobre su propia práctica profesional para una eficaz intervención en el contexto de su actuación. Se trata de convertir al futuro profesional del magisterio en un analista crítico de su contexto de actuación, en el observador por excelencia de lo que acontece en su aula de clases, en el líder de la promoción de transformaciones para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

En correspondencia con lo antes expuesto, la Universidad Técnica de Machala se ha comprometido seriamente con la incorporación de la investigación al proceso de formación en las carreras docentes, reconociendo a la investigación formativa como una estrategia a través de la cual el educando-docente aprende a cuestionar su contexto y su actuación; al propio tiempo les convierte en los gestores de apoyo para el cambio positivo y la mejora de la práctica en las instituciones educativas a las que se incorporan en las prácticas pre profesionales.

Borjas (2016) opina que la investigación pedagógica requiere de competencias investigativas en el educador que le permitan la aplicación de la metodología de la investigación a las situaciones propias del aula escolar. El desarrollo de estas competencias le permitirá al docente actuar con profesionalidad y desenvolverse de manera apropiada dentro de la educación, aplicando una sistemática reflexión-acción de

su práctica profesional, descubriendo las formas más adecuadas de mejorar la educación. Todo lo antes expuesto justifica que las competencias investigativas en el docente precisan ser parte de su proceso de formación.

En este contexto la formación investigativa bajo el modelo *Lesson Study* se presenta como una alternativa válida para el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo del docente y de su competencia para intervenir y mejorar determinadas realidades en el mundo de la educación, Dudley (2015), Xu y Pedder (2015).

Según Isoda (2007) la *Lesson Study* surgió en Japón, hacia los finales del siglo XIX, aunque sus antecedentes pueden encontrar raíces en referentes occidentales anteriores vigentes hasta nuestros días como son la investigación acción, la didáctica de Pestalozzi y el aprendizaje experiencial de Dewey. Estas experiencias en el contexto japonés evolucionaron positivamente llegando a convertirse en una verdadera cultura de mejora de la práctica educativa, sin embargo, permanecieron ancladas en Japón y no causaron en el mundo occidental igual efecto. A finales del siglo XX y principios del XXI comienza a difundirse en el contexto educativo occidental esta estrategia de mejora de la praxis educativa. Soto y Pérez (2015), señalan que la visita de Yoshida en 1999 a Estados Unidos, de Stiegler e Hiebert en 1999 y Lewis en 1997 a Japón; así como de Elliott y Marton a Hong Kong, China, permitieron que se divulgara en el occidente. El interés en su estudio proviene, según opinión de Cheung y Wong (2014) a que ha demostrado su eficacia en diferentes contextos.

Para Soto y Pérez (2015) las *Lesson Study* constituyen “un sistema de aprendizaje de los docentes, un conjunto de prácticas, hábitos, relaciones interpersonales, estructuras y herramientas que les ayudan a trabajar en colaboración y a mejorar su práctica” (p. 18). Estos propios autores consideran que promueven la figura del docente como investigador, recuperando su protagonismo en la planificación curricular y promoviendo su compromiso en la toma de decisiones con respecto al proceso que desarrollan. Murata (2011) opina que constituye una oportunidad única de aprendizaje para los profesores. Al respecto, Murata, Lewis y Perry (2004) consideran que hay tres áreas específicas del aprendizaje de los profesores que se desarrollan e interactúan a través del enfoque: su conocimiento; su compromiso y comunidad; y sus recursos de aprendizaje.

Las Lesson Study se convierten entonces en una eficaz herramienta para la formación docente, dado que en ella confluyen de manera armónica el pensamiento crítico y el pensamiento práctico, direccionados hacia la reconstrucción de la práctica educativa utilizando métodos propios de la investigación científica, en función de la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Para Lewis (2009), constituyen un enfoque de desarrollo profesional que tiene una potencialidad para que un grupo de docentes observen la vida del aula, recopilen información acerca del aprendizaje de los estudiantes y luego de manera cooperada la analicen y propongan las intervenciones necesarias para su mejora.

Según Soto y Pérez (2015) tienen un conjunto de fases o pasos:

1. Definir el problema.
2. Diseñar cooperativamente una «lección experimental» y el proceso de observación de la misma.
3. Enseñar y observar el desarrollo de la propuesta.
4. Recoger las evidencias y discutir su significado.
5. Analizar y revisar la propuesta.
6. Desarrollar el proyecto revisado en otra clase por otro/a docente y observar de nuevo.
7. Discutir, evaluar y reflexionar sobre las nuevas evidencias y difundirla experiencia en un contexto ampliado. (p. 20)

Cuando se analizan estas fases puede parecer que se trata de una metodología sencilla, la cual pudiera resumirse en el análisis de la planificación de clases, su transformación con vistas a un mejoramiento, su ejecución y el análisis de sus resultados una vez implementada. Pese a ello, ejecutar una Lesson Study es una tarea compleja.

Yoshida (2012), realiza un análisis de las dificultades que entraña la aplicación de esta metodología a las clases de matemática, el cual pudiera ser aplicado también en el caso de otras disciplinas, considerando como tales al insuficiente o errado conocimiento de la metodología, el escaso conocimiento sobre currículo y elementos pedagógicos por parte de los profesores y la falta de recursos para llevar a cabo una Lesson Study efectiva. De

igual forma considera como dificultad la carencia de una visión a largo plazo para ejecutar la metodología y la falta de sistematicidad al hacerlo.

## **2. Las prácticas pre profesionales en la formación de docentes**

El proceso de adquisición de conocimientos que se produce durante la formación profesional, solo puede ser efectivo cuando estos son relacionados con sus implicaciones prácticas. La práctica pre profesional en la universidad es el espacio que permite a los estudiantes ejercitarse en el proceso de descubrimiento de las situaciones inherentes a su práctica, en el contexto real en el cual esta se desarrolla. La práctica pre profesional recibe la influencia de diferentes factores, los que actúan como condicionantes de su desarrollo:

- a) El contexto: La práctica pre profesional debe preparar a los educandos para intervenir la realidad en la que van a desenvolver su actuación una vez graduados, es por eso, que debe estar ligada a la situación real del país o la región de que se trate. Es perjudicial para la formación adecuada del profesional, que el currículo de la carrera no responda a las necesidades sociales identificadas en su área del conocimiento.

Es por eso que, tomando en cuenta los contextos específicos de intervención del docente y su posible evolución bajo el influjo de los nuevos conocimientos devenidos de la pedagogía, debe producirse un adecuado acercamiento entre los conocimientos teóricos, las habilidades y los valores que caracterizan el modo de actuación docente en las instituciones educativas. Es en este marco que la práctica refuerza su importancia para la formación profesional, al permitir la integración de lo académico, lo laboral y lo investigativo.

- b) Las características específicas de la profesión: Cada profesión posee un marco de conocimientos, habilidades y valores profesionales que definen su identidad. La profesión docente en específico, posee en la actualidad el reto de perfeccionar su proceso de formación profesional, por una parte; y por otra, el reto de convertirse en transformadora por excelencia del contexto donde se aplica, esto es, la escuela.
- c) Las políticas y prácticas acerca de la docencia: La formación de maestros está influenciada por las políticas de formación de docentes a nivel social, las emanadas

del estado o de la propia institución educativa. Se necesita de políticas efectivas a nivel social y a nivel de las propias instituciones educativas, las que alienten la formación de docentes capaces de responder las demandas que la sociedad realice a la escuela.

Coleman (1989) considera que las prácticas constituyen una experiencia de trabajo supervisado de relativa corta duración, ofrecida como parte del currículum y realizada durante la secuencia académica, que permiten al alumno desarrollar nuevas habilidades y aprender a actuar en una cultura organizacional diferente. Para De Miguel (2005), las prácticas pre profesionales tienen que ver con el conjunto de actuaciones de un estudiante en un contexto natural donde se entrena en el ejercicio de una profesión, y se diseñan primordialmente como una oportunidad de aprendizaje.

Escobar (2007) considera que en la práctica el educando se prepara para pensar, trabajar en equipos, discutir y contribuir a la solución de problemas en entornos laborales. Rimoli (2016) opina que en la Universidad parece existir más acercamiento a las cuestiones de carácter teórico, sin tener en cuenta la investigación y el quehacer laboral y sus implicaciones para la relación teoría práctica. Cornejo (2014), atribuye a las prácticas en el proceso de formación profesional de docentes, el carácter de espacio para evaluar el dominio de las habilidades que en los docentes son altamente deseables.

La formación de docentes tiene mucho que ver con la calidad de la educación, en ella, el futuro maestro debe aprender a reflexionar sobre y en la acción, acerca del acto educativo y el aprendizaje de los estudiantes. Pérez (2010) plantea que existen varias perspectivas de formación profesional docente: la racionalista, la técnica y la reflexiva. La perspectiva racionalista, ha conducido a una concepción simplista que convierte al docente en un técnico cuya única responsabilidad es transmitir un currículum previamente establecido. Escobar (2007) considera que, en esta perspectiva, el hincapié se hace en una fuerte formación teórica inicial. En la perspectiva técnica lo importante es la formación de habilidades técnicas y procedimentales que le faciliten al futuro docente una intervención eficaz. Es desde la perspectiva reflexiva que se entiende la formación profesional docente:

[...] como el desarrollo de complejas competencias profesionales de pensamiento y de acción, un largo proceso de interacción teoría práctica, de desarrollo de la capacidad de comprensión

situacional que favorezca los juicios razonados y decisiones inteligentes y reflexivas, ambiguas y dinámicas de la vida en las aulas. (Escobar, 2007, p.186)

Este último tipo de comprensión de la formación docente supera las perspectivas racionalista y técnica, al apoyarse en una formación que atiende tanto el aspecto teórico como al procedimental, pero no se apoya únicamente en ellos; sino que promueve la reflexión del docente sobre la propia práctica, a partir de lo cual puede generar procesos de cambio y mejoramiento.

Otros autores se han referido a los modelos de práctica para la formación de docentes, como Carr (1996) y Vaillant y Marcelo (2001). Estos últimos autores proponen cuatro modelos: el modelo de yuxtaposición, el de consonancia en torno a la figura de un buen profesor, el modelo de disonancia o mirar con otros ojos y el de resonancia colaborativa; los que se nombran a partir del aspecto en el cual enfatizan en la práctica.

Según los postulados del modelo de yuxtaposición, solo con una práctica bien orientada puede formarse un docente. En este sentido, el resultado de la práctica descansa en una rigurosa planificación de las actividades a cumplimentar durante su realización, la actuación del profesor colaborador de la institución donde se realiza y el cumplimiento del estudiante que se forma como docente. La desventaja más acentuada de este modelo, tiene que ver con el hecho de que no se escogen las escuelas ni los tutores para las prácticas, lo cual incide en una práctica en la cual no siempre el estudiante observa las mejores actuaciones docentes y que se conduce mucho mediante el ensayo y error al basarse más en la ejecución de lo planeado que en el análisis de su efectividad.

En el modelo de consonancia en torno al perfil de un buen profesor, se tiene en cuenta que se prepare a los tutores y colaboradores en los resultados de la investigación para que supervisen y evalúen la práctica, buscando correspondencia entre lo que se enseña en la Universidad y lo que el estudiante aplica en ella. La limitación de este modelo viene dada en la hiperbolización de la preparación de los practicantes en las competencias y destrezas propias del modo de actuación docente; en detrimento de otros aspectos como puede ser el propio contexto donde se desarrolla la práctica.

El modelo de disonancia también denominado mirar con otros ojos, se basa en la promoción de una mirada crítica en los futuros docentes desde su institución formadora,

de modo tal que cuando vayan a sus prácticas puedan observar e indagar la realidad de la escuela en todas sus dimensiones: organizativa, didáctica, etc. El inconveniente del modelo radica en su énfasis en las creencias y opiniones que el estudiante se forma desde su experiencia como estudiante y desde las cuales realizan sus prácticas.

El modelo de resonancia colaborativa que considera la formación como problema y la responsabilidad compartida, parte de una visión compleja del trabajo de la escuela. En esta manera de organizar la práctica todos sus autores colaboran y aprenden: estudiantes en formación, docentes universitarios y docentes colaboradores. Se promueve una práctica en la cual la experiencia y el sustento teórico de los docentes colaboradores de las escuelas es tan importante como el de los profesores de la universidad y el docente en formación aprende de ambos, pues los saberes sobre la enseñanza se construyen socialmente y evolucionan.

Es precisamente en un modelo de resonancia colaborativa y desde una perspectiva reflexiva, donde se pueden organizar con mayor efectividad las prácticas pre profesionales de las carreras de formación docente. Es en este marco, donde la utilización de las Lesson Study puede ser pertinente para la formación de maestros, como herramienta que conduzca al desarrollo de un modo de actuación docente, crítico, reflexivo y colaborativo.

### **Metodología**

La Universidad Técnica de Machala desde su fundación se ha comprometido con la calidad de la enseñanza que ofrece a sus educandos, por tanto, como parte de su quehacer ha trabajado para el fortalecimiento de la investigación considerándola elemento importante dentro de su proceso de formación profesional, al tiempo que contribuye con la calidad de sus egresados al crecimiento socioeconómico de esta región de la República del Ecuador.

El compromiso de esta institución con la mejora de la formación investigativa se observa cuando se revisan los resultados de su proceso de rediseño curricular, el cual modificó la concepción tradicional de la investigación en las carreras de formación docente, teniendo en cuenta que se ha considerado como un reto permanente para la calidad del proceso



educativo institucional al “desarrollo de currículos que posibiliten la integración de las funciones sustantivas universitarias (la formación, la investigación y la gestión social del conocimiento)” Rivero, Borja y Riofrío (2015, p.27).

Lo antes expuesto se corresponde con la necesidad social, la cual demanda la formación de un docente reflexivo, abierto a la observación de su propio desempeño, crítico con aquellos aspectos que deben ser transformados y dispuesto a contribuir con su actuación a la mejora de los procesos en los que participa. El currículo aprobado para la carrera de Licenciatura en Pedagogía de los idiomas nacionales y extranjeros es un reflejo de esta preocupación y fue este el precedente que sirvió de base para la determinación de las asignaturas de investigación en la carrera, las cuales se organizan como eje transversal dentro de esta y se orientan a la preparación del futuro docente para intervenir en su contexto de actuación profesional, articulando la teoría y la práctica pedagógica.

Para dar cumplimiento a este propósito, la investigación formativa en la carrera parte de dos consideraciones fundamentales: primero, la importancia de la formación de un docente indagador, en continuo cuestionamiento de su práctica y con espíritu de mejoramiento constante de esta. En segundo lugar, la concepción de la investigación como una herramienta presente en el ejercicio del docente, que aplicada a su contexto de actuación le permite la reflexión acerca del fenómeno educativo y la intervención oportuna para su modificación.

De acuerdo con estos criterios la carrera de Pedagogía de los idiomas nacionales y extranjeros se ha trazado como objetivo la formación de profesionales de la educación altamente capacitados para desempeñarse como docentes en idioma inglés en los niveles básico, básico superior y de bachillerato en la República del Ecuador, con sólidos conocimientos científicos, teóricos, metodológicos y prácticos.

La consideración de la realidad profesional como espacio problematizador donde se pueden reproducir los problemas específicos de la realidad educativa propia de la enseñanza general, implica que la observación y la comprensión de los fenómenos presentados a este nivel, pueden permitir la proyección de soluciones emanadas del ejercicio del rol docente, propiciando que desde su propia formación los estudiantes adquieran espíritu indagativo y transformador de su quehacer profesional. La UTMACH

ha establecido en el Reglamento de Régimen Académico de la institución que “Las prácticas pre profesionales, responderán al criterio investigación acción y se desarrollarán en el entorno institucional, empresarial público y privado”(p.34). Es así que se ha incorporado desde el primer semestre de la carrera la investigación acción participativa y la utilización de modelos de intervención como la Lesson Study, como metodología para investigar el aprendizaje e intervenir en su mejoramiento a través de las prácticas pre profesionales.

Dentro de los cambios curriculares realizados, la carrera ha establecido la realización de prácticas pre profesionales que recorren de manera transversal cada período académico y a través de la cual se integran la totalidad de las asignaturas de dicho período. De este modo en el primer semestre de la carrera los estudiantes reciben una asignatura de carácter integrador denominada Sistemas y contextos educativos, la cual aglutina las restantes asignaturas del semestre y centra las 40 horas de práctica establecidas para ese período académico. La Lesson Study en este semestre se convierte en una herramienta metodológica que permite al estudiante observar en la práctica pre profesional el escenario de la escuela donde la desarrolla, familiarizarse, analizarla y realizar propuestas de mejoramiento articulando las asignaturas del semestre, en correspondencia con su nivel académico actual; propiciándose la relación entre la docencia, la investigación y la práctica.

### ***Descripción de la experiencia***

La experiencia que se presenta tiene que ver en primer lugar con el desarrollo de un proceso de reconstrucción del conocimiento práctico. Cada uno de los docentes de forma involuntaria reproduce en su actuación las experiencias alcanzadas a través de su historia de vida, la cual le ha permitido un determinado nivel de comprensión sobre su práctica cotidiana, conformando un marco de actuación profesional. Estos esquemas personales necesitan actualizarse de manera sistemática para que no se desarticule en ellos la necesaria relación entre la teoría pedagógica y su aplicación al quehacer educativo.

En segundo lugar, la experiencia tiene que ver con la enseñanza de un idioma extranjero, inglés. Este es un proceso complejo de construcción de nuevos significados en un contexto sociocomunicativo real, sin embargo, los docentes enseñan generalmente el

idioma basados en muchos de los casos en el modelo a través del cual lo aprendieron. Es desde estos precedentes que se organizó una metodología de formación docente basada en la investigación acción participativa, con el fin de que los profesores en formación observen y participen en procesos de mejoramiento de la práctica educativa a partir de la reconstrucción de los esquemas personales de ejercicio pedagógico de los docentes en cuyas aulas desarrollaron sus prácticas pre profesionales (Caparrós, 2015).

Según Ledezma, Lamothe y Caporal (2018), la investigación acción participativa permite borrar “las fronteras entre teoría y práctica mediante la intervención directa en la sociedad o en el problema de estudio” (p.101). En el proceso de investigación fueron empleadas técnicas cualitativas como la revisión documental que permitió establecer las bases teóricas del estudio, las entrevistas individuales, las cuales permitieron acceder al universo de creencias de los docentes sobre su práctica, antes y después de ejecutada la Lesson Study. Para conocer la opinión de los estudiantes de la carrera al concluir la experiencia se aplicó la técnica de grupo focal.

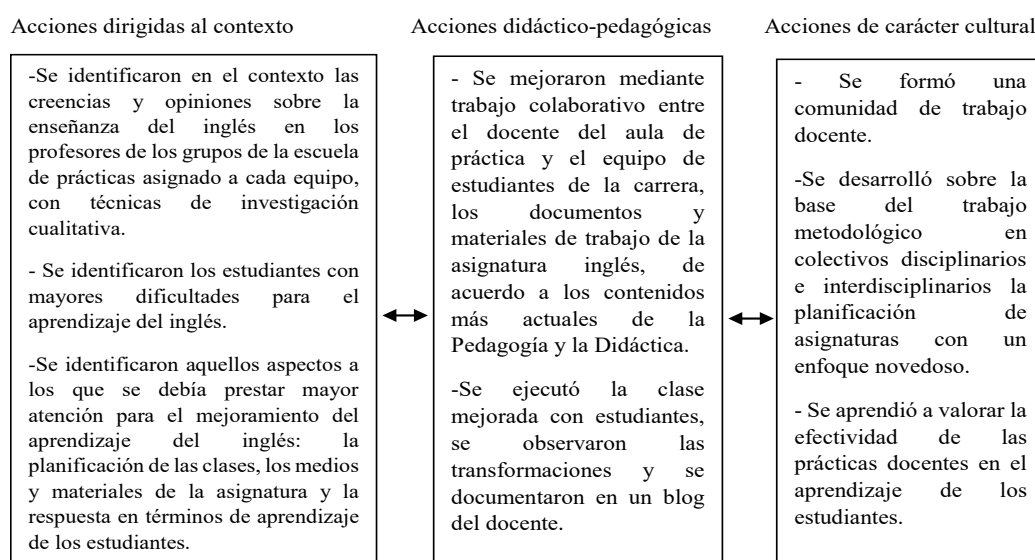
Para el tratamiento de los datos obtenidos se adoptó el análisis de contenido, cuyo procesamiento se realizó mediante la aplicación del modelo interpretativo propuesto por Krueger (1991), basado en citas ilustrativas seguidas de sus interpretaciones oportunas, a partir de unidades de análisis previamente definidas que favorecen el análisis de contenido, el cual se realiza sobre todo como una técnica de investigación que permite sintetizar la información. Las unidades de análisis utilizadas para el trabajo con los datos fueron:

- Valor de la práctica docente en las asignaturas de inglés.
- Estado de la relación teoría práctica.
- Calidad del trabajo colaborativo.

En este proceso de investigación acción participativa se involucraron los 24 estudiantes del primer semestre de la carrera, dos docentes de manera articulada: un profesor que asumió la dirección de la asignatura integradora Sistemas y contextos educativos en la que se insertan las prácticas pre profesionales, mientras el rol de la autora de este trabajo fue como docente de la asignatura Investigación acción participativa.

Lesson Study, conduciendo el proceso de aplicación de esta metodología. Para el desarrollo de la experiencia se formaron cuatro equipos de estudiantes, a cada uno se le encargó el trabajo con una de las cuatro habilidades lingüísticas: *writing, reading, speaking and listening*. A cada uno de ellos, se le asignó un profesor de prácticas en la escuela con la cual la carrera posee convenio de cooperación. Estos profesores de práctica trabajaron de conjunto con los profesores en formación, en el mejoramiento de las lecciones con énfasis en cada una de las habilidades comunicativas, utilizando el enfoque de la Lesson Study, en el período de octubre del 2017 a marzo del 2018. En la figura 1 se detallan las acciones desarrolladas durante dicha práctica.

Fig.1. Acciones en la implementación de Lesson Study (Sistematizado y adaptado de Yoshida, 2012).



Fuente: Elaboración propia.

Una vez desarrollada la clase mejorada y observado el resultado de su ejecución en el aprendizaje de los estudiantes del grupo en el cual cada equipo desarrolló la práctica, se procedió a la socialización de los resultados con el personal de la escuela y se planteó la aplicación en otros grupos del nivel. Finalmente, cada grupo elaboró un Blog en el cual socializaron los resultados de su experiencia en la aplicación de la Lesson Study.

## Resultados y Discusión

El análisis de los datos permitió especificar que los estudiantes valoran la importancia de la actividad que realizan, a pesar de ello reconocen que es de gran complejidad, aspecto

en el cual coinciden con los resultados alcanzados por Braga, et.al (2018). En el grupo focal los estudiantes opinaron sobre el significado de la práctica para su formación:

*Realmente es complicado todo este proceso de ponerse de acuerdo con el docente para observar sus clases y determinar cómo transformarlas para que mejore el desempeño de los estudiantes. Al propio tiempo se vuelve difícil porque tenemos que participar elaborando los recursos didácticos que pueden resolverlo.*

Al propio tiempo los estudiantes consideran como muy positivo el hecho de que puedan centrarse en las habilidades comunicativas,

*Como me preparo para ser profesora de inglés es importante que pueda ver específicamente cómo se mejoran las diferentes habilidades comunicativas y al propio tiempo me preparo sabiendo que mi práctica no es perfecta...que puede perfeccionarse.*

En la entrevista inicial realizada a los profesores de la escuela donde se implementó la experiencia, las opiniones evidenciaron que los docentes no conocían de otras experiencias de trabajo colaborativo entre profesores y que consideraban al aula como un espacio cerrado, en el cual únicamente el docente puede intervenir, al propio tiempo hay confusión entre la responsabilidad del docente por su asignatura y la pertinencia de colaborar con otros en su diseño:

*Bueno, realmente yo no he sabido que varios profesores puedan hacer una preparación de lecciones de manera cooperativa como dice usted (sonrisa). Toda la vida-hasta donde sé-la responsabilidad de su asignatura es del profesor titular de esta. (Profesor de inglés del aula de práctica del equipo Speaking)*

Luego de concluida la experiencia hubo cambios de orientación positiva en la opinión sobre esta, considerando su contribución al desarrollo profesional personal.

*Fue un reto, pero al propio tiempo un estímulo para mejorar el trabajo, sentí que otras personas podían pensar diferente sobre cómo planificar una clase. No me sentí incómoda y no vi a los estudiantes como intrusos, al contrario, los vi como profesores igual que yo que solo deseaban que los estudiantes mejoraran y por eso se empeñaban sobre todo creando medios para que se motivaran, para que participaran más en clases. Realmente fue bueno para mí, fue como aire fresco (profesora del equipo de Reading con más de quince años de experiencia laboral).*

La experiencia se concentró especialmente en el fortalecimiento de la teoría con la práctica y un momento particularmente importante lo fue la elaboración de los materiales didácticos necesarios para el mejoramiento de la preparación de la asignatura. Este conllevó a que se produjera un estrecho trabajo colaborativo entre el docente de la asignatura y los estudiantes en práctica. En el grupo de discusión se valoró positivamente la forma en la cual se condujo la relación entre las diferentes asignaturas para la organización de la práctica y el proyecto final.

*Haber integrado las asignaturas nos dio la oportunidad de actuar conforme a la vida real. Cuando tienes un problema debes acudir a varias formas de resolverlo pues desde una sola en ocasiones no es posible hacerlo. Fue interesante sobre todo que siendo estudiantes de primer semestre no se tratara solo de aplicar las asignaturas, también nos despertó la necesidad de buscar más información y prepararnos mejor para hacerlo bien (Estudiante del equipo Reading).*

En este proceso se reconoce la existencia de dificultades relacionadas con la experiencia anterior de los estudiantes.

*Para desarrollar el proyecto e involucrarnos en este tipo de estudio pasamos un poco de trabajo porque estábamos adaptados a que nos dijeran qué hacer. Ahora es diferente, uno tiene que ir paso a paso construyendo cada paso que se da...es difícil cambiar la forma de pensar...Uno siempre quiere ir en línea recta y a veces tiene que rectificar una actividad o un recurso porque no dio el resultado que buscábamos (Estudiante del equipo Speaking).*

Un aspecto positivamente valorado fue el referente a la conformación del equipo de trabajo. Al finalizar la experiencia se había creado una verdadera comunidad de aprendizaje, en la cual estudiantes y docentes convergen en función del mejoramiento del aprendizaje de los educandos bajo su responsabilidad. La utilización de la Lesson Study en la práctica pre profesional tiene un efecto secundario sobre la calidad de la formación investigativa del docente, dado que exige del intercambio sistemático entre ellos, al decir de Colén et al, (2016, p.194), pues permite la creación de “ambientes seguros y potenciadores de sentido y significado, donde los estudiantes puedan experimentar sin miedo, desarrollar sus ideas y reflexionar sobre ellas con el acompañamiento docente”.

*Trabajar en equipo fue positivo y demostró cómo cada una de las acciones que se realizaba necesitaba de más de una persona que contribuyera a su realización. Gracias a eso cambió la perspectiva general de la investigación educativa que poseíamos, hacia una concepción más integral y completa (estudiante del equipo Listening).*

Los resultados alcanzados evidencian que el proceso de Lesson Study aporta a la formación reflexiva de los estudiantes quienes deben dar un sentido a la práctica de enseñanza aprendizaje, superando viejas visiones atomistas del rol del docente, considerado como único dueño de la verdad en relación a la calidad y los resultados del proceso didáctico (Guzmán-Valenzuela, 2013; Monroy & Hernández Pina, 2014; Braga, et al., 2018).

El tipo de metodología y tarea planteado en la Lesson Study requiere de una ayuda al estudiante a resolver situaciones de aprendizaje de la manera en que son observadas en la práctica profesional (Colén, Jarauta, & Castro, 2016). La lección experimental favorece el cuestionamiento del resultado de la práctica, pero también exige la creación de los recursos y situaciones que permiten la transformación y el mejoramiento de dicha práctica.

### **Conclusiones**

La articulación entre el componente teórico de las asignaturas y la práctica pre profesional permitió el diseño de situaciones de aprendizaje que posibilitaron a los estudiantes dar un sentido a su práctica docente, la cual propició su autonomía y la capacidad para la toma de decisiones, bajo la guía del docente. La introducción de esta metodología favoreció la autonomía, la reflexión y la creatividad docente, aspectos muy importantes en este momento en el cual se articulan la enseñanza y la práctica en la formación profesional. Por otra parte, resultó igualmente valiosa su implementación como metodología que favorece a través de la investigación el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y su capacidad de cuestionar su práctica y tomar las decisiones necesarias para solucionar cualquier inconveniente observado en ella.

El trabajo realizado posibilitó, además, que los docentes de las escuelas donde se desarrollaron las prácticas, reflexionaran sobre sus propias prácticas docentes, creando

las condiciones necesarias para socializar los resultados de estas, favoreciendo así el vínculo de la universidad con las instituciones escolares de la comunidad.

En sentido general la experiencia permitió la socialización en el medio universitario más cercano de la metodología Lesson Study, como herramienta para el perfeccionamiento de la labor del docente y su formación, la cual se enfoca en la revisión de las formas de ejecutar el currículo para mejorar los aprendizajes, desde la actividad cooperada entre los profesores. A la par con esto se contribuye a la comprensión por parte de estos de la necesidad de revisar sus creencias sobre las prácticas docentes y cambiarlas en caso necesario.

### Referencias bibliográficas

- Borjas, M.P. (2016). *Los colectivos de investigación: una experiencia de investigación formativa en la Licenciatura de Pedagogía Infantil*, Universidad del Norte, 2016. Recuperado de <http://ebookcentral.proquest.com/lib/utmachalasp/detail.action?docID=4850309>
- Camacho, D.M., Martínez, C., y Pedraza, A. (2014). Políticas educativas y cultura investigativa en la formación de educadores. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 8(2), 96-107. Recuperado de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/298>
- Caparrós, R. (2015). Las Lesson Study en Andalucía: un modelo de formación permanente. En Lesson Study investigación acción cooperativa para formar docentes y recrear el curriculum. Pérez, A.I. y Soto, E. (Coords). *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 84 (29,3), 119-134. Recuperado de <https://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/impresa/192>
- Carr, W. (1996). *Una Teoría para la Educación. Hacia una Investigación educativa Crítica*. Madrid: Morata.
- Cheung, W., y Wong, W. (2014). Does Lesson Study work? A systematic review on the effects of Lesson Study and Learning Study on teachers and students. En *International Journal for Lesson and Learning Studies*, Núm. 3.
- Coleman, J. G. (1989). The role of the practicum in library schools. *Journal of Education for Library and Information Science*, 30(1), 19-27. Recuperado de [https://www.jstor.org/stable/40323496?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/40323496?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Cornejo J. (2014). Prácticas profesionales durante la formación inicial docente: análisis y optimización de sus aportes a los que aprenden y a los que enseñan a aprender "a



- enseñar". *Estudios pedagógicos*, 40, 239-256. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200014>
- De la Ossa, J.; Pérez, A.; Patiño, R.; Montes, V. D.(2012). La investigación formativa como una necesidad en el pregrado. *Rev. Colombiana cienc. Anim.* 4(1):1-3. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5137582.pdf>
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo, España.
- Dudley, P. (2015). El desarrollo de *Lesson Study* en Inglaterra en el siglo XXI 2000-2015 y el potencial de una Red Europea. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84 (29.3), 61-79. Recuperado de <https://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/impres/192>
- Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes. *Acción pedagógica*, 16, 182-183. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/222525>
- Esteve, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica. *Actas de l'Erste Tagungzur Didaktikfür Spanisch und Deustchals Fremdsprache*. Bremen: Instituto Cervantes.
- Fabara, E. (2016). La formación y el ejercicio de la docencia universitaria en Ecuador. *Desafíos. Alteridad*, 11(2), 171-181. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17163/alt.v11n2.2016.03>
- González, E. (2004). *El oficio de investigar: una estrategia didáctica para la formación en investigación social*. Tesis en opción al Título de Especialista en Docencia Universitaria. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Guerrero, M.E. (2007). *Formación para la investigación en el contexto universitario*. Colombia: Editorial Universidad Católica de Colombia.
- Herrera, G., Fernández, Z. y Horta, D. (2012). Estrategia para la formación de habilidades investigativas en estudiantes de medicina. *Revista de Ciencias Médicas*, 16 (4), 98-112. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1608-89212015000300013](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212015000300013)
- Horruitiner, P. (2006). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Félix Varela.

- Isoda, M. (2007). Where did the lesson study begin, and how far has it come? En Isoda, Stephen, Ohara y Miyakawa (eds.), *Japanese Lesson Study in Mathematics* (5-11). Singapore: World Scientific.
- Ledezma, M. Á.; Reyes, E. y Caporal, J. M. (2018). Las relaciones entre el método de investigación acción participativa y el arte de interacción social. Alcances y riesgos. *Tercio Creciente*, 13, 97-114. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n13.7>
- Lewis, C. (2009). What is the nature of knowledge development in lesson study? *Educational Action Research*, 17(1), 95–110. <https://doi.org/10.1080/09650790802667477>
- Llerena, O. (2015). El proceso de formación profesional desde un punto de vista complejo e histórico-cultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-23. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.21041>
- Montoya, J. y Peláez, L.E. (2013). Investigación Formativa e Investigación en Sentido Estricto: una Reflexión para Diferenciar su Aplicación en Instituciones de Educación Superior. *Rev. entre Ciencia e Ingeniería*, 17(13), 20-25. Recuperado de <http://biblioteca.ucp.edu.co/OJS/index.php/entrecei/article/view/588/2708>
- Moreno, G., Sánchez, R., Arredondo, V., Pérez, G. y Klingler, C. (2003). Formación para la investigación. En Ducoing, P. (ed.), *Colección: la investigación educativa en México 1992-2002*. 41-114. México D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Murata, A., Lewis, C., y Perry, R. (2004). Teacher learning and lesson study: Developing efficacy through experiencing student learning. En D. McDougall. (Ed.), *Proceedings of the twenty-sixth annual meeting of North American chapter of the international group of the Psychology of Mathematics Education*. Columbus: ERIC.
- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of Lesson Study. En L.C. Hart, A. Alston y A. Murata (eds.). *Lesson study research and practice in mathematics education*. Dordrecht: springer. ió
- Pérez, A.I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 37-60. Recuperado de <https://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/impresa/151>
- Piña, R., y León, R. (2015). Estrategia de formación permanente de la cultura investigativa en tecnólogos de la salud. *MEDISAN*, 19(3), 433-439. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1029-30192015000300017&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192015000300017&lng=es&tlng=es)

- Portela, R.J., Hernández, L.E., y Barreras, A.D. (2016). Proyección investigativa. Hacia un nuevo enfoque de la carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Educación. *Revista CPI, Ciencias Pedagógicas e innovación*, 4(2), 1-11. Recuperado de <https://www.upse.edu.ec/rcpi/index.php/revistaupse/article/view/144>
- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Revista Nómadas*, 18, 195-202. Recuperado de [http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas\\_18/18\\_18R\\_Investigacion\\_formativa.pdf](http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_18/18_18R_Investigacion_formativa.pdf)
- Restrepo, B. (2007). Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación Científica en Sentido Estricto. [En línea]. Recuperado de [http://www.javeriana.edu.co/javeriana/vice\\_acad/curriculos/documentos/Conceptos%20y%20aplicaciones%20de%20la%20investigacion.pdf](http://www.javeriana.edu.co/javeriana/vice_acad/curriculos/documentos/Conceptos%20y%20aplicaciones%20de%20la%20investigacion.pdf)
- Rimoli, M. del C. (2016). Articulaciones entre formación docente y prácticas profesionales. En *VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Rivero, E.; Borja, A. y Riofrío, O. (2015). Retos y perspectivas de la Universidad Técnica de Machala ante la transformación curricular de la educación superior ecuatoriana. *Revista Científica*. 1(1), 24-29. Recuperado de <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/5076/1/RC%20002-La%20Nueva%20Oferta%20Acad%C3%A9mica%20retos%20y%20perspectivas%20de%20la%20Universidad.pdf>
- Rojas, C. y Aguirre, S. (2015). La formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe: una aproximación a su estado del arte. *Revista Eleuthera*, 12, 197-222. Recuperado de [http://vip.ucaldas.edu.co/eleuthera/downloads/Eleuthera12\\_11.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/eleuthera/downloads/Eleuthera12_11.pdf).
- Rugero, F., Montoya, J., Céspedes, A. (2012). El maestro, su formación y su rol en la educación contemporánea en Ecuador. *Odiseo, Revista electrónica de pedagogía*, 10(19). Recuperado de <http://odiseo.com.mx/articulos/maestro-su-formacion-su-rol-en-educacion-contemporanea-en-ecuador>
- Soto, E., Serván, M. J., Peña, N. y Pérez, A. (2013). Lesson Study (LS) is as a strategy to reconstruct teachers' practical knowledge. *Paper presented at a WALIS 2013*, Goteborg, Sweden.

- Soto, E., Serván, M.J., Pérez, A. y Peña, N. (2015). Lesson Study and the development of teaching skills: from practical knowledge to practical thinking. *International Journal for Lesson and Learning Studies* 4(3), 209-223. Recuperado de <https://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/IJLLS-09-2014-0034>
- Soto, E. y Pérez, A. I. (2015). Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84(29.3), 15-28. Recuperado de <https://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/impresa/192>
- Universidad Técnica de Machala. (2016). Resolución 139. Reglamento de Régimen Académico. Ecuador. Recuperado de <https://app.utmachala.edu.ec/siutmach/public/seguridades/contenedor/index>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001) *Las tareas del Formador*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Villagómez, M.S. (2012). Nuevos desafíos para repensar la formación del profesorado ecuatoriano. *Alteridad*, 7(2), 116-123. <https://doi.org/10.17163/alt.v7n2.2012.03>
- Xu, H. y Pedder, D. (2015). Lesson Study: An international review of the research. En Dudley, P. (ed.), *Lesson Study: Professional Learning for our time* (24-47). London: Routledge, 24-47.
- Yoshida, M. (2012). Mathematics lesson study in the United States. Current status and ideas for conducting high quality and effective lesson study. En *International Journal for Lesson*, 1(2), 140-152. <https://doi.org/10.1108/20468251211224181>

**CAPÍTULO 3. INVESTIGACIÓN,  
FORMACIÓN Y  
PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE**

# Sistematización del tratamiento de la lectura en investigaciones educativas de la provincia de Sancti Spíritus

Aurelia Massip Acosta<sup>1</sup>

Misbel Zamora Cruz<sup>2</sup>

Sandra Leticia Batista Terrero<sup>3</sup>

## Introducción

“Leer es una manera de crecer, de mejorar la fortuna, de mejorar el alma, otra gran fortuna que debemos a la colosal Naturaleza” (Martí, 1995, p.190). Así aprecia, el Héroe Nacional de Cuba, la importancia de la lectura para el ser humano: con un sentido próspero, íntegro e irrefutable. De este modo, la lectura en el proceso de enseñanza aprendizaje se instituye como una actividad inherente y básica de cualquier asignatura.

Con independencia, de las asignaturas que se dedican dentro del plan de estudio, en los diferentes niveles de educación, a la enseñanza de la lectura y existan instituciones que la promuevan, todos los docentes y estudiantes deben aprovechar, de manera óptima, las potencialidades que esta tiene, sea cual sea el soporte utilizado, en virtud de alcanzar mayor calidad en la concepción y resultado de este proceso.

Estas consideraciones, sobre el valor didáctico de la lectura para la enseñanza aprendizaje y como proceso principal en la formación integral del individuo, la comparten Téllez, Pérez, Leyva y Rodríguez (2017) cuando expresan que:

La lectura es una habilidad humana a cuyo desarrollo tienen que dedicar los maestros, profesores y el bibliotecario escolar, todo su interés y esfuerzo, puesto que ella representa un instrumento de acceso al conocimiento de todas las materias y un medio autodidáctico insustituible para que pueda desenvolverse el proceso continuo de formación y desarrollo del ser humano, que constituye la educación. (p.3)

---

1 Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular. Docente investigadora del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí”. [yija@uniss.edu.cu](mailto:yija@uniss.edu.cu)

2 Licenciada en Educación. Especialidad Literatura y Español. Subdirectora de la Biblioteca Pública Provincial “Rubén Martínez Villena” de Sancti Spíritus. [serviciosbp@hero.cult.cu](mailto:serviciosbp@hero.cult.cu)

3 Licenciada en Educación Primaria. Asesora Provincial del Sistema de Información Educativa (Bibliotecas Escolares) de la Dirección Provincial de Educación de Sancti Spíritus. [sbatista@dpe.ss.rimed.cu](mailto:sbatista@dpe.ss.rimed.cu)

Para Herrera, et al. (2016) (...) “El educador lector es y será siempre un pilar de la calidad del proceso docente-educativo. Para los profesionales, en general, la lectura es condición esencial del aprendizaje durante toda la vida” (p.12). Y enfatizan, “(...) El rol ejemplarizante de los profesores (...)” para “(...) convertir la lectura en una permanente compañera de vida, entrañablemente demandada por un impulso interior de humanísima espiritualidad” (p.12-13).

Tanto en la teoría como en la práctica se reconoce, que de los conocimientos, habilidades y actitudes profesionales que posean los maestros, profesores y bibliotecarios para incentivar el gusto y demostrar el papel vital de la lectura a los estudiantes, depende, en gran medida, la calidad del desempeño en su labor (Gayoso, 2014; Valdivia, Hernández y Estrada, 2016).

Yubero y Larrañaga (2015) especifican las afirmaciones anteriores para la educación superior, en opinión de las autoras, válidas al resto de los niveles de educación, sin dejar de considerar las características propias de cada uno:

La lectura resulta una herramienta imprescindible para la formación de cualquier profesional. Los jóvenes universitarios en formación utilizan la lectura y la escritura en sus actividades cotidianas de aprendizaje, en la búsqueda del conocimiento. Es así como la lectura pasa a formar parte esencial del contexto universitario, siendo una parte importante del núcleo de la vida académica, como vía de acceso a la información, y como elemento imprescindible para la adquisición de las competencias. (p.718)

Se recurre, nuevamente, a Martí (1975) por el acierto didáctico de sus ideas desde la concepción que le impregna a la enseñanza de la lectura: “(...) ¿a qué leer, si no se les infiltra la afición a la lectura, la convicción de que es sabrosa y útil, el goce de ir levantando el alma con la armonía y grandeza del conocimiento?”. (pp. 84-85)

Estas aseveraciones constituyen el ideal a que se aspira, sin embargo en la realidad pedagógica contrastan los hechos y los resultados; se aprecia cierta afición de los maestros, profesores y bibliotecarios por actuaciones didácticas de estilos tradicionalistas en el tratamiento de la lectura durante la clase (o para el horario extradocente y extraescolar); en tanto, los estudiantes muestran una práctica de la lectura muy por debajo

de lo que se pretende en cada nivel de educación y, más bien, con carácter obligatorio.

Así lo corroboran las investigaciones educativas realizadas durante los últimos trece años, en la provincia de Sancti Spiritus, que abordan el fenómeno de la lectura y ofrecen propuestas de solución, las cuales pueden contribuir a atenuar o revertir esa situación, sobre todo, si se pueden sistematizar y difundir, más, entre los maestros, profesores y bibliotecarios, no solo como un documento de consulta, también elaborar productos didácticos, identificar brechas científicas y estimular otras investigaciones.

Precisamente, este artículo tiene como objetivo reflexionar, sobre el tratamiento de la lectura en las investigaciones educativas durante la etapa 2004-2017, en la provincia de Sancti Spiritus, a partir del proceso de sistematización realizado.

## **Desarrollo**

### **Metodología y métodos**

El proceso de sistematización, transcurre durante el año 2017, a partir del estudio de informes científicos derivados de investigaciones educativas, relacionados con el tema de la lectura, cuyos autores son maestros, profesores, bibliotecarias, directivos y funcionarios de diferentes niveles de educación, pertenecientes a los ocho municipios de la provincia de Sancti Spiritus —ubicada en el centro de Cuba—, quienes investigan desde la propia labor que desempeñan en el contexto natural, donde tiene lugar el proceso de formación del estudiante o del propio docente. Todas las propuestas de solución que se ofrecen a los problemas científicos planteados se experimentan en la práctica pedagógica con transformaciones positivas para los sujetos sobre los que se actúan.

Lo anterior, justifica la opción del concepto de sistematización a la que se acogen las autoras, definido por Jara (2001): “Como sistematización de datos, sistematización de información. (...) significado más usado comúnmente (...) hace referencia al ordenamiento y clasificación de datos e informaciones, estructurando de manera precisa categorías, relaciones, posibilitando la constitución de bases de datos organizados, etc” (pp. 1-2). Lo que en este caso la información que se sistematiza, tiene sus distinciones, ya que son resultados probados en la práctica pedagógica, de modo directo por los autores, en los procesos que investigan y eso, de algún modo, le concede un sentido más rico a la



definición del autor citado.

Este proceso de sistematización constituye el resultado parcial de una tarea científica, en ejecución, como parte del Proyecto Institucional *Fortalecimiento de las ciencias de la educación en el contexto de integración para el desarrollo sostenible* del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez”, en la cual se involucran a representantes de instituciones del Sistema de Bibliotecas Públicas y del Sistema de Bibliotecas Escolares.

La idea se centra en crear un equipo multidisciplinario, donde sus integrantes estén involucrados en el proceso de enseñanza y promoción de la lectura, para poder ahondar, desde diferentes perspectivas, en el tratamiento de la lectura en las investigaciones educativa y que ayuden a la difusión de estos trabajos desde la función profesional que desempeñan.

El objeto de sistematización se enmarca en los resultados científicos de doctorado, tesis de maestría y proyectos que abordan el fenómeno de la lectura, durante la etapa 2004-2017, en la provincia de Sancti Spiritus. El eje temático se centra en el tratamiento de la lectura en las investigaciones científicas: potencialidades y limitaciones. Dentro de los aspectos (o indicadores) que se determinan para la sistematización de estas investigaciones están:

1. Comportamiento de las investigaciones por años
2. Objeto de estudio que se investiga
3. Campo de acción sobre en el que se actúa
4. Nivel de educación en el que se trabaja
5. Sujetos con los que se experimenta
6. Propuesta de solución a los problemas planteados

Entre los métodos teórico que se aplican para llevar a cabo el proceso de sistematización figuran:

1. Histórico lógico, con la intención de ordenar por años los informes localizados, atendiendo a la etapa que se escoge (2004 al 2017), organizar mejor su consulta, clasificarlos y apreciar cómo evoluciona el estudio del tema de la lectura en la

provincia por estas vías (doctorados, maestrías, proyectos).

2. Análisis y síntesis, con el fin de examinar, una vez localizados y ordenados, de manera individual los informes atendiendo a cada uno de los aspectos antes aludidos y resumirlos desde el punto de vista cuantitativo y en lo que se requiera cualitativo.
3. Inducción y deducción, a propósito del resultado anterior, se estudian los informes agrupados por cada uno de los aspectos diferenciadores con la información precisa y se extraen aquellas cuestiones que constituyen regularidades.
4. De lo concreto a lo abstracto a partir de las regularidades de cada uno de los aspectos, se perfilan las potencialidades y limitaciones en el tratamiento de la lectura en las investigaciones educativas.
5. Generalización para formular, entonces, las ideas conclusivas acerca del tratamiento de la lectura en las investigaciones educativas en la etapa escogida.

De carácter empírico, se aplica la entrevista (no estructurada) a sujetos involucrados y responsabilizados en el registro y conservación de los informes científicos y el estudio de documentos normativos que regulan el trabajo con la lectura.

Desde el punto de vista matemático, se emplea el procedimiento de conteo y análisis porcentual conjugado con los anteriores, para concretar con datos numéricos la información recopilada que ayuda a establecer jerarquías, comparaciones cuantitativas y elaborar consideraciones valorativas.

## **Resultados y discusión**

Teniendo en cuenta el objeto de sistematización, el eje temático, el objetivo y los métodos seleccionados, se presentan algunos términos de tiempo —sin que sean rígidos—, que trazan la lógica del proceso de sistematización, con sus respectivos resultados.

### ***Primer tiempo, acontece entre enero y marzo***

Se inicia la identificación de las tesis relacionadas con el tema de la lectura que están registradas en la Biblioteca de la Universidad “José Martí Pérez” (hoy denominado Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Información: CRAI), en los Centros de Documentación e Información Pedagógica (CDIP) de los ocho municipios de la provincia

que pertenecen al Sistema de Información Educativa (SIED) y en la Biblioteca Pública Provincial “Rubén Martínez Villena”.

Es importante destacar que en esta etapa, terminada la búsqueda en los sitios virtuales y bases de datos digitales a los que se accede y comprobar la inexistencia de un número considerable de informes científicos, se procede a entrevistar a directivos, especialistas (12) de las instituciones aludidas, por la función que desempeñan y el poder de gestión que tienen en su labor,; con coordinadores (3) y tutores (7) de los Programas de Maestría que se imparten en la provincia e incluso algunos autores conocidos (9), para intercambiar los propósitos del trabajo, así como lograr un mayor nivel de cooperación en la recuperación de los informes.

En sentido general, todos acogen con entusiasmo la idea y se muestran muy colaborativos, lo cual facilita, agiliza la búsqueda y localización de los informes —todavía faltan algunos, pero se mantiene la búsqueda, pues la idea es recopilar todas las tesis—, así como el reconocimiento oficial del trabajo, la valoración de los resultados a obtener y su utilización, ya sea como usuarios y promotores.

En total, se logran reunir 92 informes de investigaciones en versión digital e impreso para trabajar como muestra, clasificados en: 89 tesis de maestría, 2 tesis doctorales y 1 proyecto institucional, correspondientes a los años:

Tabla 1. Documentación recopilada que las investigaciones sobre la lectura.

<b>Año</b>	<b>Tipo de Informe</b>	<b>Cantidad</b>
2004	Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas	1
2007	Tesis de la Maestría en Nuevas Tecnologías	2
2008	1 Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas	27
	26 Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación	
2009	Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación	22
2010	Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación	27
2011	Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación	6
2012	Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación	5
2016	Proyecto institucional	1
2017	Maestría en Didáctica del Español y la Literatura	1

Fuente: Elaboración propia.

Se escoge esta etapa por considerarse la de mayor producción científica, originado por el incremento en el país de distintas maestrías, como formas de educación de postgrado,

cuyo núcleo del currículo lo constituyen las actividades de investigación e innovación y entre sus expresiones están las tesis y los proyectos. Como se observa, la mayor cantidad de resultados se obtienen en los años del 2008 al 2010 porque a partir del 2006, se desarrollan dos Maestrías en Ciencias de la Educación, en medio del proceso de universalización —tanto del Ministerio de Educación (MINED) como del Ministerio de Educación Superior (MES) —, las cuales ofrecen más posibilidades y condiciones para acceder a este grado académico desde el puesto de trabajo.

Existen cinco años, comprendidos en la etapa fijada (2005, 2006, 2013, 2014, 2015) donde no se localiza ningún informe y otros con dos o uno. Según el criterio de los sujetos entrevistados, y lo confirman las autoras, existen algunos que los poseen sus autores y se mantienen sin registrar; además, en los años anterior y posterior a las dos maestría de amplio acceso, sí se realizan trabajos investigativos, pero son experiencias pedagógicas, con mayor fuerza en el sector de las bibliotecas públicas, que se divulgan por la modalidad de ponencias en eventos científicos y en artículos para revistas, —no constituyen resultados que se escogen para este proceso de sistematización, aunque se estudian como parte de la tarea del proyecto—. Sí es evidente una disminución de la producción científica en el tema de la lectura durante los últimos siete años como respuestas a demandas que la práctica reclama ante dificultades reales y necesidades de actualización teórica y metodológica que tiene el proceso de enseñanza aprendizaje en el uso de la lectura por maestros, profesores, bibliotecarios y estudiantes.

### ***Segundo tiempo, comprende desde abril hasta a noviembre***

Durante estos meses se estudian y examinan los informes de investigación, primero con carácter individual y, posteriormente, en colectivo, para recopilar datos de carácter cuantitativos y cualitativos sobre los siguientes indicadores: objetos de estudios que se investigan, campos de acción sobre los que se actúa, niveles de educación en los que se trabaja, sujetos con los que se experimenta y la propuesta de solución a los problemas planteados.

Para el trabajo individual (transcurre entre abril y julio) se realiza una distribución, de manera equitativa, a cada autora a partir de organizarlas, según los títulos, en tres grupos: tesis de promoción de lectura, de enseñanza de la lectura y de formación de lectores. Se

tiene en cuenta, también, el perfil ocupacional de cada una, para lograr mayor correspondencia entre el contenido de las tesis y la labor que desarrollan. Además, esto posibilita la comunicación con los autores, ante la necesidad de aclarar o precisar alguna duda.

En el trabajo en colectivo (de septiembre a noviembre) se realizan sesiones donde participan los sujetos entrevistados y autoras de las tesis que ayudan a profundizar en los datos que se exponen por las tres autoras. El debate y la reflexión conjunta de cada uno de los resultados por indicadores, permiten presentar la siguiente información, de los aspectos sistematizados.

Tabla 2: Datos sobre los objetos de estudios investigados.

<b>Objetos de estudios</b>	<b>Cantidad por tesis</b>	<b>%</b>
Proceso de enseñanza aprendizaje	37	40,21
Proceso de formación de lectores	32	34, 78
Proceso de promoción de lectura	7	7,60
Proceso de preparación de los docentes	7	7,60
Proceso pedagógico	4	4,34
Proceso educativo	3	3,26
Proceso de motivación	1	1,08
Proceso de extensión universitaria	1	1,08

Fuente: Elaboración propia.

Es importante señalar que en el caso del proceso de enseñanza se centra en didácticas especiales o procesos de estas, tales como:

- ✓ De Lengua Española son en total 13 (14,13%). Y otros que están dentro de ellas, entre los que figuran: la comprensión lectora (3), la enseñanza de la Lectura (3), la enseñanza de la Lectoescritura (1), los intereses cognoscitivos (1), la expresión oral (1)
- ✓ Español Literatura: 5
- ✓ Promoción cultural: 2
- ✓ Inglés: 1

Como puede apreciarse todos los objetos de estudios desde los que se investiga la lectura son procesos que se enmarcan en el ámbito de la institución docente, ya sean de carácter didáctico, educativo, recreativo y cultural. Los dos procesos que sobresalen son: el proceso de enseñanza aprendizaje con el 40,21%, en particular, de asignaturas de perfil

humanístico, con mayor fuerza en las responsabilizadas con su enseñanza y promoción (32,60%), y en un porcentaje reducido (7,60%) no se precisa, pero por el resto de los componentes del diseño teórico metodológico de la investigación y la fundamentación de la propuesta de solución, se infiere que son asignaturas de esa misma área.

Le continúa el proceso de formación de lectores, representado por el 32,60 %, tanto el que tiene lugar en actividades docentes (aulas o bibliotecas escolares) como extradocentes y extraescolares, pero tanto este proceso como el de promoción de lectura (7,60%) se enfocan, más, al que se desarrolla desde la biblioteca escolar. Los autores que predominan son maestros primarios, bibliotecarias y profesores de Literatura y Español, este dato complementario se ofrece, con seguridad, porque las autoras de este artículo y los entrevistados los conocen.

El proceso de preparación metodológica tiene poca representación (7,60%), se refiere al que se desarrolla a nivel de institución escolar con los profesores, y, en menor medida, con bibliotecarias escolares a nivel municipal. Este elemento se considera una debilidad, al reconocerse que a los maestros y profesores les falta conocimiento y entrenamiento para incentivar a los estudiantes a leer, desde la propia clase, sea cual sea la asignatura. En el caso del proceso educativo puede parecer muy baja la cifra al declararlo de manera explícita, pero cuando se aborda la enseñanza aprendizaje, incluye, en muchas de ellas, el componente axiológico.

El resto de los procesos muestran porcentajes insignificantes desde el punto de vista numérico y tienen un carácter más general. En realidad, es favorable que todas las investigaciones proyectan la lectura desde procesos importantes que enriquecen y perfeccionan de un modo u otro la didáctica del proceso de enseñanza, con énfasis en asignaturas del área de las humanidades, y la formación de lectores, pero, es muy débil el uso de la lectura desde una perspectiva transversal para el resto de las asignaturas y que se considere como una actividad consustancial al proceso de enseñanza aprendizaje, fundamental para la educación plena del individuo.

Tabla 3: Datos de los campos de acción sobre los que se actúa en las investigaciones.

<b>Campos de acción</b>	<b>Cantidad por tesis</b>	<b>%</b>
Motivación lectora	29	17,39

Intereses lectores	16	17,39
Hábitos lectores	12	13,04
Comprensión (lectora)	12	13,04
Promoción de lectura	5	5,43
Habilidades lectoras	3	3,26
Desarrollo de la necesidad de lectura	2	2,17
Lectura extraclase	2	2,17
Lectoescritura	2	2,17
Desarrollo de la expresión oral	1	1,08
Estimulación de la lectura	1	1,08
Desarrollo de la fluidez	1	1,08
Proceso preventivo de la dislexia y disgrafía	1	1,08
Programa Nacional de la Lectura	1	1,08
Estimulación de la lectura creadora	1	1,08
La educación del valor responsabilidad	1	1,08
La educación ambiental	1	1,08
La orientación profesional	1	1,08

Fuente: Elaboración propia.

En lo relacionado con los campos de acción donde se actúa para lograr transformaciones en la realidad educativa, como parte de esos objetos de estudio, son diversos, pero igual, la mayoría (15 de los 18 identificados) son muy propios del fenómeno de la lectura, algunos apuntan a procesos de la personalidad, de carácter psicológico, (motivación, interés, hábito, habilidades, necesidad, estimulación); en el caso de la comprensión, se presenta desde diferentes ángulos: como capacidad, como habilidad, como cualidad lectora y como proceso didáctico.

Otros, menos representados, tienen diferentes connotaciones: metodológica (promoción de lectura, lectoescritura), educativa (educación del valor responsabilidad, orientación profesional, educación ambiental) cultural (desarrollo del Programa Nacional de la Lectura en la universidad, extensión universitaria), recreativa (lectura extraclase), lingüística (desarrollo de la fluidez, proceso preventivo de la dislexia y disgrafía, desarrollo de la expresión oral).

Los campos que se privilegian son: la motivación (31,52%), los intereses (17,39%), los hábitos y la comprensión (13,04% cada uno) responden a situaciones que requieren de mejoras, aunque con un sentido muy fijado hacia la lectura, sin estimar otras posibilidades del desarrollo de la personalidad que pueden conjugarse a estos; no se contemplan otros campos en los cuales se demanda trabajar para perfeccionar la preparación pedagógica,

metodológica y cultural de los maestros y profesores para influir, más, desde la lectura en la formación armónica de los estudiantes.

Tabla 4: Datos de los niveles de educación que se trabaja

<b>Niveles de Educación</b>	<b>Cantidad por tesis</b>	<b>%</b>
Educación Primaria	46	50,00%
Educación Técnica Profesional	22	23,91%
Educación Secundaria Básica	10	10,86
Educación Superior	5	5,43
Educación de adultos	4	4,34
Educación Especial	4	4,34
Educación preescolar	1	1,08

Fuente: Elaboración propia.

Los niveles de educación donde se interviene reflejan un desbalance total. El nivel de educación en el que más se trabaja es la Educación Primaria (50,00%) y con un porcentaje alejado de este, pero algo superior con respecto a los otros está la Educación Técnica y Profesional (23,91%). El resto de los niveles manifiestan un índice muy reducido de investigaciones y los más preocupantes son la educación preescolar con una sola y la preuniversitaria sin ninguna investigación registrada. Concuerd a con la opinión de las personas con las que se intercambia que los consideran los más carentes en este aspecto y no solo en estas modalidades de los informes revisados.

Los sujetos a los que más se dirigen las investigaciones son los estudiantes, acaparan el 90,21% (83) de las investigaciones, dato que ajusta, muy bien, con la información relacionada con el objeto de estudio y los campos de acción. En el caso de las bibliotecarias, maestros y profesores, solo en el 9,78% (5 y 4, respectivamente) de las investigaciones se escogen como muestra, lo que coincide, también, con el objeto y el campo de acción referente al proceso de preparación metodológica y promoción de la lectura.

Otros sujetos que se utilizan, en algunas investigaciones, pero en calidad de informantes o colaboradores son los directivos, dentro del marco institucional; más otros que influyen en el fenómeno de la lectura y en el proceso de enseñanza aprendizaje, como la familia y agentes comunitarios. Por tanto, se desatiende bastante, el enfoque intersectorial en el trabajo con la lectura, donde participan representantes de distintos sectores sociales que



ayudan y complementan el trabajo de la institución escolar, una política definida a nivel de país (Cuba. Ministerio de Cultura, 1998 y Ministerio de Educación, 2011).

Tabla 5: Datos sobre las propuestas de solución a los problemas planteados

Propuestas de solución	Cantidad por tesis	%
Actividades	71	77,17
Tareas de aprendizaje	6	6,52
Estrategias	4	4,34
Metodología	2	2,17
Tareas docentes	2	2,17
Software educativo	2	2,17
Alternativa	1	1,08
Sistema de talleres	1	1,08
Sistema de juegos didácticos	1	1,08
Sistema de acciones	1	1,08
Técnicas participativas	1	1,08

Fuente: Elaboración propia.

Las propuestas de solución declarados en las investigaciones sistematizadas, están todas consideradas dentro de los resultados científicos de la Ciencia Pedagógica. Son aportes valiosos, en lo fundamental, para perfeccionar el tratamiento de la lectura en las didácticas especiales y la función que tiene la biblioteca escolar en el proceso de enseñanza aprendizaje, la cual cuenta con un *Currículo para la biblioteca escolar* (Cuba. Ministerio de Educación, 2011), que articula con el currículo general de cada grado, según el nivel de enseñanza. Con excepción de las tesis doctorales que contribuyen, tanto a la teoría como a la práctica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, una a la lectura creadora y la otra a la lectoescritura, en las tesis de maestría y en el proyecto institucional prima los aportes de carácter práctico que constituyen innovaciones científicas.

Como resultado científico, hay un predominio de las actividades (83,58%), la expresión más viable y de fácil renovación por bibliotecarias, maestros y profesores en el trabajo con la lectura. En algunos casos sin denominaciones y en otros aparece con calificativos como estos: actividades de promoción de lectura, pedagógicas, docentes, extradocentes, de aprendizaje, metodológicas, creativa, estimuladoras, entre otras. En opinión de las autoras en la mayoría de esas actividades, aun cuando constituyen innovaciones, mantienen cierta uniformidad en los métodos, procedimientos y técnicas que emplean sin distinción: charlas, conversatorios, narraciones, dramatizaciones, libro-debate, lecturas

de distintos tipos, por citar algunas.

De igual forma, afloran algunos visos de concepciones didácticas habituales, con un uso bastante generalizado del libro impreso y los mismos títulos de textos (según los grados); es evidente el poco aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación que a pesar de las dificultades y limitaciones que existen en el país, están al alcance de docentes y estudiantes en la institución escolar, en la familia y en la comunidad.

Un acercamiento de estos aportes a los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, puede apreciarse en la manera en que se presentan muchas de las actividades, algunas estrategias (didáctica, integradora, metodológica, de promoción de lectura) y las metodologías, con equivalencias a métodos y a formas de organización de este proceso; en el caso de las tareas docentes, de aprendizaje, los juegos, las técnicas y las acciones se vinculan más a los procedimientos; y los software educativos a los medios. El contenido se aprecia en los textos y otras fuentes que se utilizan en todas. El componente menos favorecido en estas investigaciones es la evaluación, si bien al igual que los textos, en todas se aplica, pero como elemento integrante de la propuesta. Por su parte, el sistema de talleres, así como las estrategias metodológicas y de promoción de lectura son vías para la preparación de educadores y bibliotecarias.

### **Conclusiones**

La sistematización realizada cumple con el objetivo trazado, al ofrecer reflexiones sobre aspectos importantes acerca del estado que presenta el tratamiento de la lectura en las investigaciones educativas, durante la etapa 2004 al 2017, en la provincia de Sancti Spíritus. El período escogido, sin duda, es prolífero en investigaciones educativas aplicadas sobre la lectura por maestros, profesores y bibliotecarios, pero revelan movimientos zigzagueantes con algunos años de alta producción científica, otros muy bajos, otros nulos y un evidente decrecimiento en los últimos siete años.

Priman los objetos de estudios, de sesgo docente, en el marco de las instituciones escolares, sobresale el proceso de enseñanza aprendizaje de disciplinas del área de humanidades, en particular, las más responsabilizadas con la enseñanza y promoción de la lectura; así como, el proceso de formación de lectores desde la biblioteca escolar.

Los campos de acción en los que se trabajan son numerosos y esbozan diferentes ángulos: psicológicos, didácticos, educativos, metodológicos, recreativos, culturales, pero predominan los relacionados con la motivación, los intereses, los hábitos y la comprensión lectora. Prevalece el trabajo investigativo en el nivel correspondiente a la educación primaria, le continúa la educación técnica y profesional; existen, muy pocas investigaciones en la educación especial, secundaria, de adultos y la superior; la educación preescolar solo cuenta con una y en la educación media superior ninguna.

En la selección de los sujetos cognoscentes se presenta un desequilibrio total, pues los estudiantes resultan los más beneficiados, muy pocas a maestros, profesores y bibliotecarias, ninguna a la familia u otros agentes socioculturales que influyen en la práctica de la lectura.

### **Referencias Bibliográficas**

- Gayoso, N. (2014). La lectura en diferentes contextos. En L. Rodríguez, J.A. López, N. Galloso. (Ed.), *Lecturas y lectores* (pp. 64-84). La Habana: Gente Nueva.
- Herrera, R. L., Monteagudo, L. J., Morejón, Y., Sarduy D., Perdigón, L., Rodríguez, A., Entenza, R. (2016). *Lectura en la universidad: una experiencia espirituana de crecimiento humano. Sistematización de resultados de proyecto de investigación* (Informe de Proyecto de Investigación sin publicar). Sancti Spíritus, Cuba.
- Jara, O. (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. Presentación realizada en el mes de abril 2001, Cochabamba, Bolivia, en el Seminario ASOCAM: Agricultura Sostenible Campesina de Montaña, organizado por Intercooperation. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan033278.pdf>
- Martí, J. (1975). *Obras completas*. Tomo 11 y 15. La Habana: Ciencias Sociales.
- (1995). *Poesía completa*. Madrid: Alianza.
- Ministerio de Cultura, Cuba. (1998). *Programa Nacional por la Lectura*. La Habana.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2011). *Currículo para las bibliotecas escolares*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Téllez, A., Pérez, Y., Leyva, L. y Rodríguez, D. R. (2017). Actividades para desarrollar habilidades lectoras en el séptimo grado desde la Biblioteca Escolar. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 4(2), 1-30. Recuperado de <https://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/edici%e2%99%80n-2013/ano-iv-publicacion-no-2/>

- Valdivia, M. R., Hernández, A. y Estrada, L. E. (2016). El desarrollo de las necesidades de lecturas en estudiantes universitarios. *Márgenes*, 4(4), 42-56. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/margenes/issue/view/55>
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24(6), 717-723. <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>

# Reflexión sobre la práctica para generar competencias investigativas en la formación de docentes universitarios

Igor Valderrama Maguiña<sup>1</sup>

María Alejandra Torres Maldonado<sup>2</sup>

## Introducción

La docencia universitaria plantea una exigencia que es propia de toda práctica pedagógica: sostenerse y fortalecerse a partir de la reflexión sobre la práctica y el intercambio o disposición a la inter-reflexión. Esto implica pasar de una lógica de desarrollo individual a una disposición hacia la conformación de comunidades capaces de revisar y mejorar permanentemente su práctica (Wenger, 2001). Esto requiere pensar las propuestas formativas que sustentan los planes curriculares universitarios como un espacio para la cooperación y revisión permanente de las acciones realizadas.

En esta línea, el equipo de docente de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (Perú) asumió el reto de constituirse como una comunidad de práctica. Para ello, fue necesario definir como elemento transversal el desarrollo de competencias vinculadas con la investigación. Se plantearon dos ejes principales de estas competencias: la indagación (Kuhn, 2005; Stenhouse, 1998) como integración de capacidades que permiten la problematización y análisis de la realidad educativa, así como los recursos para lograr que este procesos se conviertan en producción de conocimiento (proceso de recojo y análisis de la información); y las capacidades para la redacción académica-científica (Maletta, 2009): desarrollar procesos argumentativos y habilidades para integrar y comunicar información.

A nivel curricular, se acordó programar una línea de cursos vinculados a la formación metodológica en investigación en cada ciclo de la maestría (4 ciclos). Con ello, se buscaba

---

<sup>1</sup> Magister en Docencia para la Educación Superior. Licenciado en filosofía. Especialista en temas de formación en investigación y acompañamiento [igor.valderrama@uarm.pe](mailto:igor.valderrama@uarm.pe)

<sup>2</sup> Magister en Educación con mención en Tecnologías de la Información y la Comunicación y Magister en Entornos virtuales del Aprendizaje. Licenciada en Educación. Universidad Antonio Ruíz de Montoya en Lima Perú. [maria.torres@uarm.pe](mailto:maria.torres@uarm.pe)

no solo generar una secuencia de productos que permitieran el logro de la tesis sino también un acompañamiento que brinde soporte al trabajo realizado. De otro lado, el resto de cursos, de manera transversal, concretaron este proceso de cooperación a través de la inclusión de algunas capacidades vinculadas con estas competencias investigativas en sus objetivos de formación.

Ahora bien, es importante señalar que nuestra propuesta pedagógica asume la necesidad de apostar por un aprendizaje sostenible del sujeto. Esto implica fomentar que el estudiante logre un compromiso con el trabajo académico (Emiliozi, 2016, Freire, 1996): atribuirle un sentido a su trabajo, encontrar un espacio para desarrollar competencias de manera intencionada y constituir un rol de responsabilización. Desde esta mirada, entendemos la competencia no sólo como un desempeño efectivo sino como la integración reflexiva de capacidades que permiten movilizar recursos frente a problemas o retos ((Domingo y Gómez, 2014; Jonnaert, Barrette, Boufrahi, y Masciotra, 2004; Perrenoud, 2004). Lo más importante es fortalecer la subjetividad que es sustento del desarrollo de capacidades.

Como propósito de este artículo está presentar dos experiencias de esta comunidad de práctica. En las que se ha privilegiado la presentación de los ejes de las estrategias pedagógicas desarrolladas después de un ejercicio de reflexión sobre la práctica. En una publicación futura, mostraremos un análisis más profundo de los resultados obtenidos.

## **Desarrollo**

### **1.- El proyecto de investigación: estrategias para integrar aprendizajes desde el proceso reflexivo de los estudiantes en los cursos Métodos de Investigación Educativa 1 y 2**

En esta sección, presentamos algunos de los ejes de la estrategia pedagógica realizada en los dos primeros cursos de investigación de la Maestría en Docencia Universitaria que propone la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (Métodos de Investigación Educativa 1 y 2). Estos tienen como objetivo final preparar al estudiante para el desarrollo de su proyecto de investigación luego del primer año de estudios. Es decir, el estudiante debe definir un problema de investigación, sustentar la aproximación teórica que permite delimitarlo y justificar una propuesta metodológica consistente para abordarlo.

Debemos resaltar, a manera de contextualizar los sujetos de aprendizaje, algunas de las características usuales de los estudiantes de esta maestría. La mayoría de ellos son docentes que ya están iniciados en esta práctica y no tienen formación en educación. Esto conlleva a que la problematización previa esté centrada mayormente en problemas prácticos pero no desde conceptos pedagógicos. Formarlos en investigación exige, por tanto, crear condiciones para problematizar desde una mirada educativa y construir marcos referenciales más generales que permitan introducir preguntas pedagógicas. De otro lado, debido a las condiciones de formación previa en investigación y al ejercicio profesional centrado en resolver problemas prácticos es necesario reforzar, además de las habilidades para desarrollar productos de investigación, las estrategias para lograr un trabajo autónomo en proyectos de investigación. Como sabemos, las estrategias de aprendizaje logradas por el estudiante hacen sostenible el proceso formativo (Badia, 2012). Los estudiantes necesitan incorporar la temporalidad de la exigencia de investigación en los espacios de ejercicio profesional.

Por último, señalamos que, debido a la poca experiencia previa en producción científica de los estudiantes, se debe asumir que el trabajo de formación debe lidiar con limitaciones para generar procesos de indagación de referencias científicas y producir textos académico-científicos. Esto exige un acompañamiento especial en procesos argumentativos, así como en la búsqueda, análisis y síntesis de referencias científicas.

### ***Estrategias desarrolladas***

El curso se articula a partir de cuatro estrategias que orientan las actividades realizadas: a) análisis de casos, b) enfoque dialógico de la interacción en clase (confrontación e integración de perspectivas, c) interacción con especialistas y d) incorporación sistemática de los aprendizajes en el proyecto de investigación.

La estrategia de análisis casos sigue la orientación del enfoque clínico (Perrenoud, 2004; Carbonneau y Héту, 2001; Blanchard): generar espacios reflexivos a partir del análisis crítico de casos donde el aprendizaje se sitúe y redefina. En la clase, se busca enfrentar a los estudiantes al análisis de investigaciones científicas actuales. La premisa es analizar los conceptos a trabajar desde la revisión de productos de investigadores expertos. Con esto, se constituye un marco de representación: referentes para que el estudiante

identifique prototipos que lo orienten. En este sentido, es clave construir un imaginario de investigaciones para el estudiante que permita que analice y confronte los conceptos trabajados con modelos de productos. Ahora bien, es clave que estos modelos asumidos por el estudiante no se conviertan en un referente rígido.

Por ello, es necesario que los casos no solo se entiendan como una aplicación de conceptos sino como estrategias en acción. La clave aquí es cómo se orienta la aproximación a los casos: los artículos e investigaciones se presentan como procesos estratégicos donde los investigadores evidencia la flexibilidad metodológica y las diferentes aproximaciones a la actividad de investigación. El enfoque del análisis es lograr que identifiquen elementos estructurales y una diversidad de formas de plasmarlos y lograrlos. A su vez, el análisis de casos requiere un trabajo colaborativo consistente a través de la adecuada combinación de trabajo individual y en grupo; y de instrucciones semi-estructuradas (permiten la construcción guiada del estudiante).

La estrategia que propone una interacción dialógica entre los estudiantes (Freire, 1996) en clase requiere tareas que permitan la construcción de la respuesta por parte de los alumnos. Esto implica abrir la clase desde preguntas que permitan una toma posición de los alumnos y una construcción propia. Las clases no pueden ser asumidas sólo como contenidos. A esto contribuye la estrategia de análisis de casos (señalada arriba) porque brinda un objeto de estudio complejo que permite la aproximación desde varias perspectivas.

Desde esa construcción individual se debe promover la confrontación de perspectivas pero también lograr niveles integración y consenso que permitan ejes de análisis, consensuar definiciones y preguntas. Esto requiere que el profesor incite a debates más profundos, permita explicitar preguntas y facilite síntesis en el proceso de interacción de perspectivas. Por último, se necesita, también, generar espacios para que los alumnos se comprometan con posiciones y logren defenderlas en el proceso de la clase.

La interacción con especialistas permite ampliar los recursos brindados en clase. El ejercicio específico utilizado es proponer a los alumnos que en el curso de proyecto realicen entrevistas a especialistas vinculados con sus temas de investigación. En principio, este es un recurso orientado desde un enfoque de mediación (Miller, 2011;



Kozulin, 2003; Feuerstein, Klein y Tannenbaum, 1991). La interacción con especialistas permite acortar procesos de integración de conceptos y de la información sobre el tema investigado. De otro lado, promueve un proceso interpersonal que puede transferir motivaciones, intereses o enfoques de expertos a investigadores noveles.

Por último, la estrategia que permite integrar la propuesta es la incorporación sistemática de los aprendizajes en el proyecto de investigación. Esto implica promover una mirada holística del desarrollo del proyecto de tesis. El estudiante no debe entender los elementos del proyecto como pasos secuenciales sino como una revisión permanente de procesos de indagación. Este trabajo requiere además promover en el estudiante la redefinición de su experiencia previa en la formulación proyectos; en el bachillerato, usualmente los proyectos se logran desde una mirada centrada en asegurar procedimientos formales y no en un proceso reflexivo de posicionamiento del investigador.

Lograr el desarrollo del proyecto requiere, además, un acompañamiento (Vezub y Alliaud; Vezub, 2011) realizado tanto por asesor como por el docente. Al apostar por una formación por competencias en investigación, se necesita mantener canales de comunicación donde se concreten preguntas específicas, pero también generar un espacio de auto-organización a través de un seguimiento que fomente el trabajo autónomo y no la dependencia. Este es el aspecto más complicado porque es necesario acordar con los asesores un mismo enfoque: la experiencia nos muestra que muchos asesores no suelen hacer un acompañamiento que promueva la reflexividad del que se forma en investigación.

## **2. La gestión de la información: Una experiencia en el curso de TICS oportunidad o amenaza**

Es común afirmar que la llegada de internet ha transformado todos los aspectos de la sociedad. En efecto, anteriormente la información sólo estaba en los libros o biblioteca. Hoy en día la información está disponible de manera inmediata y en forma desmesurada, tanto que se configura una nueva amenaza: el fenómeno de la “infoxicación” o sobrecarga informativa (Toffler, 1970).

Frente a esta dificultad, el investigador requiere de nuevas competencias que le ayuden a gestionar las fuentes y su contenido. Se trata de evitar la sobresaturación de información

que luego le reste la posibilidad de comprender las fuentes indagadas. La toma de decisiones frente a problemas que necesitan ser comprendidos y examinados, se vuelve vulnerable, si el investigador no aplica estrategias de búsqueda e indagación.

El concepto de infoxicación inicialmente se restringió al impacto del exceso de información en los medios de comunicación social; pero actualmente, también aplica al entorno virtual definido por la Web 2.0 (O'Really 2005). En este espacio, se pueden generar publicaciones en Internet sin importar la ubicación y cantidad de personas interesadas en realizarlas. Esto repercute de un modo tal, que se crea automáticamente un canal de ingreso de información abundante y cargada a gran velocidad.

Los contenidos y recursos disponibles en la Web diariamente son impresionantes por su diversidad y cantidad. Debido a ello, Weller (2011) denomina a esta época “la era educativa de la abundancia”. Ante este dilema, los espacios de formación, tienen el reto de generar en los estudiantes, competencias que les permitan ser eficientes en la gestión de la información. Esto implica el desarrollo de habilidades de búsqueda, selección, recuperación y análisis de información.

En este contexto, en las siguientes líneas, presentamos la experiencia realizada en el curso de “TIC en la educación Superior: Oportunidad o Amenaza” de la Maestría en Docencia de la Universitaria de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, donde nos propusimos como meta del curso, en la primera parte del semestre, propiciar el desarrollo de competencias en los estudiantes –todos docentes universitarios-- que les permitan fortalecer sus capacidades como docentes investigadores desde el uso de herramientas digitales.

### ***Desarrollo de la experiencia***

Para el semestre 2018- 1, en coordinación con la *Comunidad de Práctica de la Maestría en docencia universitaria* acordamos que todos los cursos garantizarían el desarrollo de competencias en investigación. En ese marco, el curso de TIC en educación superior: oportunidad o amenaza, se puso como propósito generar competencias digitales en los estudiantes para la gestión de la información en la web, propiciando de esta manera fortalecer sus capacidades de indagación propias de toda labor investigativa.

La experiencia se desarrolló con los estudiantes del primer ciclo de la maestría, quienes en su mayoría no habían tenido experiencia en desarrollar procesos de investigación; el promedio de edad rondaba entre los 60-70 años aproximadamente, y su nivel de manejo de las TIC era básico en la gran mayoría del grupo, por lo que se tuvo que considerar su perfil para ir proponiendo toda una ruta de formativa que les permitiera desarrollar competencias de gestión de la información en la Web vinculadas a su proceso de investigación de la tesis de maestría. Para ello, se consideró en el sílabo las siguientes dos competencias: Analiza la inclusión de las TIC como una herramienta clave en la gestión de la investigación científica y potencia el rol del docente investigador desde el uso de herramientas digitales.

A partir de ello, la ruta formativa contempló básicamente dos momentos que se describen a continuación:

***Momento I: Estrategias para realizar búsquedas informales en la web.***

Este primer momento se caracterizó por hacer énfasis en la importancia de realizar búsquedas informales en la Web (blogs, notas de prensa, foros, eventos académicos etc.), ya que estas pueden de manera indirecta llevar a fuentes científicas relevantes para su investigación. De ahí la importancia de que desarrollen algunas estrategias para realizar búsquedas eficaces y pertinentes. Las estrategias abordadas fueron:

- 1) **Uso de operadores boléanos y búsqueda avanzada:** hacer uso de los diferentes boléanos y la búsqueda avanzada al realizar pesquisas en la Web permite filtrar la información limitando los resultados de búsqueda en función del tema a investigar. Los estudiantes, a través de ejercicios prácticos en función de su línea de investigación y de manera colaborativa, comenzaron a realizar indagaciones en la Web aplicando el uso de boléanos y búsqueda avanzada dependiendo de sus intereses.
- 2) **Conformación de Red Personal de Aprendizaje:** Es fundamental crear y potenciar la Red Personal de Aprendizaje (Personal Learning Network- PLN), debido a que es una forma muy eficiente de filtrar información, sobre todo cuando se está investigando. Para ello, se deben seguir e interactuar con personas o instituciones relevantes en la Web a través de redes sociales o servicios de

publicación como blogs que brinden información oportuna en función del tema o línea de investigación. Se debe tener presente que, en palabras de Adell y Castañeda (2013), la Red Personal de Aprendizaje “son las herramientas, los procesos mentales y las actividades que permiten compartir, reflexionar, discutir y reconstruir con otros conocimiento y dudas, así como las actitudes que propician y nutren ese intercambio”. (p 17)

De esta manera, en el curso se sugirieron diferentes instituciones y personalidades vinculadas al campo educativo a nivel nacional e internacional para que los estudiantes comenzaran a utilizar sus redes sociales con fines de aprendizajes y no sólo informativos y recreativos. Al ampliar su red de contactos en función de su tema o línea de investigación, cada nodo de la red representaría un recurso de aprendizaje potencial en su proceso de indagación.

- 3) **Marcadores sociales:** como herramienta para recuperar, organizar y compartir la información teniéndola a la mano y de manera organizada, en el marco del curso se trabajaron dos herramientas: Pocket y Diigo. Ambas son complementarias por sus funcionalidades en procesos de investigación permitiendo organizar y guardar la información por categorías de análisis o variables y compartirla con los colegas con los que hay interés por temas de investigación comunes, fortaleciendo, así, la red de aprendizaje. Los estudiantes, en la medida que iban haciendo sus indagaciones, fueron utilizando los marcadores sociales según su funcionalidad, lo que los ayudó a recuperar la información de su interés y compartirla con sus compañeros de línea de investigación, lo que les permitió generar un repositorio común de fuentes.

### ***Momento II: Estrategias para realizar búsquedas formales en la web***

El segundo momento se caracterizó por hacer énfasis en la necesidad de conocer las diferentes fuentes científicas (artículos, tesis, libros etc.) a las que podemos acceder a través de bases de datos científicas (libres y comerciales) y repositorios de tesis. Las estrategias abordadas fueron:

- a) **Indagación en Buscadores Académicos:** Se trabajó con Google académico, explorando cada una de sus funcionalidades y servicios que brinda desde activación de alertas, citado, hasta el uso de la biblioteca. Se aplicó la traspolación

de estrategias vistas en la indagación informal, como realizar la indagación Web aplicando boléanos o búsqueda avanzada para filtrar la información. A partir de ello los estudiantes realizaron búsquedas formales en función de su línea de investigación poniendo en práctica lo visto.

- b) **Indagación en bases de datos científicos:** Al respecto, se presentaron diversas bases de datos científicas que brindarán fuentes académicas en el campo educativo por lo que se trabajó con Redalyc, Scielo, ERIC, ALICIA, Dialnet, EBSCO y E-libros. Se exploró cada una de ellas valorando sus características y funcionalidades para poder realizar la búsqueda, aplicando las diversas estrategias de filtrado en función de los temas o líneas de investigación de interés.
- c) **Indagación en repositorios de tesis:** Se hizo un recorrido por repositorios de tesis nacionales e internacionales, valorando cada una de sus características y funcionalidades. Asimismo, se enfatizaron las búsquedas de tesis de maestría y doctorado vinculadas a la línea de investigación seleccionada por los estudiantes. A través de ejercicios prácticos los estudiantes exploraron diferentes repositorios de tesis pudiendo seleccionar tesis vinculadas con su campo de interés.

Finalmente, ambos momentos se concretaron a través de matrices colaborativas de sistematización de fuentes informales y formales en función de la línea de investigación (ver imagen 1), este trabajo grupal se realizó a través de la herramienta de Google Docs, que permite la edición en línea de documentos favoreciendo la colaboración entre pares. Sin duda alguna como comentan Cobo y Kuklinsk (2007) con la aparición de la Web 2.0 la educación ha sido una de las disciplinas más beneficiadas propiciando el trabajo colaborativo permitiendo establecer redes de aprendizaje.

Tabla 1. Matriz de sistematización de fuentes científica

**Producto 4: Sistematización a nivel repositorios científicos y de universidades**

**Línea de investigación: Currículo por competencias**

Criterios de Análisis	Nacional			Internacional		
	Tesis	Papers	Otros	Tesis	Papers	Otros
<b>Título del documento</b>	Los docentes en el proceso de gestión de un currículo por competencias: Estudio de casos en tres Centros Educativos de Barranco	El currículo de la competencia científica en Perú y Portugal	Modelo socio-cognitivo: Teoría educativa y de diseño curricular	El currículo de la educación Básica en tiempos de transformaciones. Los casos de México y Perú	El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión	- Lógicas de las competencias: Perspectivas para el Currículo en Acción -Perspectivas de pedagogía y currículo con relación a la intencionalidad formativa de la educación*
<b>Procedencia (repositorio científico o de universidades) y Enlace URL</b>	PUCP Escuela de graduados Maestría en gestión de la educación <a href="http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/123">http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/123</a>	<a href="http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S2219-7168201600020002&amp;lang=es">http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S2219-7168201600020002&amp;lang=es</a>	<a href="http://svmi.web.ve/wh/documentos/Modelo%20SC%20Teoria%20Educ.pdf">http://svmi.web.ve/wh/documentos/Modelo%20SC%20Teoria%20Educ.pdf</a>	<a href="http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n72/1405-6666-rmie-22-72-00109.pdf">http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n72/1405-6666-rmie-22-72-00109.pdf</a>	<a href="http://www.redalyc.org/pdf/853/85352029009.pdf">http://www.redalyc.org/pdf/853/85352029009.pdf</a>	- Lógicas de las competencias: <a href="#">Perspectivas para el Currículo en Acción</a>
<b>¿Cómo se vincula con el estado del Arte? (Aporte teórico, metodológico, o de estado de tendencia)</b>	Describe el proceso de gestión curricular que realizan los docentes de tres instituciones que conforman la Red Educativa de Barranco, perteneciente UGEL 07. Se realiza el análisis de cada caso en particular para luego sugerir pistas	Enfoque de competencias constituye una perspectiva de formación promovida por la OCDE. Propiamente, la competencia científica, entendida como la capacidad de	Definición, caracterización y funcionalidad del currículo; articulación del currículo con el aprendizaje. De la teoría curricular a la práctica.	Muestra cambios en educación básica en México y Perú. Analiza las propuestas curriculares del 2016	Exponen cinco perspectivas posibles, no excluyentes, para abordar el currículo, las cuales responden al interrogante qué es el currículo y cuál es su naturaleza.	El artículo tiende a problematizar, el diálogo de saberes entre el campo conceptual de la pedagogía y las teorías curriculares, se traen a colación las categorías formación, educación y la intencionalidad formativa del currículo.

Fuente: Elaboración propia.

La metodología que caracterizó a ambos momentos giró en torno a estrategias metodológicas activas centradas en el participante que le permitieran el análisis, la reflexión y la extrapolación a situaciones propias de su experiencia; además se propició la permanente participación a través de los espacios de discusión, en los cuales se expusieron las diferentes temáticas planteadas. Las actividades estuvieron orientadas a la integración de la teoría con la práctica desde una toma de conciencia meta-cognitiva de los procesos de construcción del conocimiento. Se propusieron estrategias didácticas mediadas por las TIC que permitieron afianzar la colaboración como un aspecto central del inter-aprendizaje y el compromiso en función del cumplimiento de la meta en común. Es importante destacar que una estrategia colaborativa fundamental utilizada fue que en cada grupo había miembros que tenían mayor habilidad en el manejo de las TIC. Esta estrategia permitió que cumplieran el rol de soportes de los compañeros que se estaban en etapa más inicial de aprendizaje. Este escenario propició que fueran desarrollando

competencias de alfabetización del manejo de las TIC y de gestión de la información, respetando los procesos de aprendizaje de cada uno.

### **Conclusiones**

El análisis de estas experiencias nos ha mostrado que un aspecto articulador de nuestra práctica no solo ha sido las competencias de investigación sino también nuestra mirada común del sujeto de aprendizaje. Es clave entender que el docente propone una experiencia al sujeto que aprende. Desde ese enfoque, lo importante es favorecer contextos significativos para la construcción de aprendizajes de los estudiantes. Esto exige mirar con más fineza los recursos que se genera en la relación pedagógica para que el alumno los use de manera activa en su proceso de formación.

Haber asumido las competencias en investigación nos ha permitido entender mejor los ejes de formación de nuestra propuesta pedagógica. Hemos logrado discutir con mayor profundidad lo que implica, por ejemplo, la indagación como capacidad orientada por un proceso reflexivo e intencionado de aprendizaje. Hacer un ejercicio permanente de discusión sobre lo sustantivo de las competencias que buscamos desarrollar y cómo aplicarlas en los cursos ha permitido diferenciar mejor el contenido de los cursos y su eje formativo.

Ahora bien, a nivel de práctica reflexiva nos falta desarrollar un recojo más sistemático de evidencias de los procesos y resultados de nuestro trabajo pedagógico. Hemos logrado comprender mejor los principios que orientan nuestra práctica, pero falta generar herramientas más complejas que permitan analizar tanto los resultados y como las perspectivas de los sujetos de aprendizaje. En otras palabras, esto exige fortalecer la voz del estudiante en la reflexión de nuestro proceso de trabajo.

Por último, se requiere fortalecer el proceso de mediación para desarrollar las capacidades involucradas en la redacción académico-científica. Este es un aspecto problemático que tiene un contexto más amplio. Los pocos recursos que brinda la formación básica y universitaria en el Perú para desarrollar una redacción significativa. Se requiere un diagnóstico más profundo de las dificultades que enfrentan los estudiantes.

### **Referencias bibliográficas**

- Badía, A. (Coord.) (2012). *Estrategias y competencias de aprendizaje en educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Blanchard, C. (1996). *Saber y relación pedagógica: un enfoque clínico*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Castañeda, L., y Adell, J. (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Creswell, J. (2009). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3.ª ed.). Londres: Sage.
- Carbonneau, M., & Héту, J. (2001). Chapitre 4. Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle. En *Former des enseignants professionnels* (pp. 77-96). Montréal, Canadá: De Boeck Supérieur.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Publicación de las Naciones Unidas. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/10/S1700334\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/10/S1700334_es.pdf)
- Domingo, Á., y Gómez, M.V. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Emiliozzi, M.V. (2016). La pregunta por el sujeto de la educación: decisiones epistemometodológicas. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 6(2), 1-9. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/58329>
- Feuerstein, R., Klein, P., y Tannenbaum, A. (Eds.). (1991). *Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications*. Londres: Freund Publishing House Ltd
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S., y Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de L'éducation*, 30(3), 667-696. <http://dx.doi.org/10.7202/012087ar>
- Kozulin, A. (Ed.). (2003). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. New York: Cambridge University Press.
- Kuhn, D. (2005). *Education for thinking*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Maletta, H. (2009). *Epistemología aplicada: Metodología y técnica de la producción científica*. Lima: CEPES-Universidad del Pacífico
- Miller, R. (2011). *Vygotsky in perspective*. Nueva York: Cambridge University Press.



- O'Reilly, T. (2005). *What is web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software*. Recuperado de <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva del docente en el oficio de enseñar. Profesionalización y Razón pedagógica*. México: Graó.
- Romaní, C., y Kuklinski, H. (2007). *Planeta Web 2.0: Inteligencia colectiva o medios fast food*. Barcelona: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Toffler, A. (1970). *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza & Janes, S.A, Editores.
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IICE*, (30), 103-124. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149>
- Vezub, L. & Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. Montevideo: OEI
- Weller, M. (2011). Una pedagogía de la abundancia. *Revista española de pedagogía*, 69(249), 223-235. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2011/05/249-02-1.pdf>
- Wenger. E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

# Influencia de un curso de didáctica sobre la formación docente de los participantes

Andrés Rodríguez Jiménez<sup>1</sup>  
Yosdey Dávila Valdés<sup>2</sup>

## Introducción

En el siglo XXI, la noción de sociedades del conocimiento se ha convertido en un marco de reflexión necesario para la mayoría de los países, incluyendo aquellos en desarrollo, especialmente de Asia Oriental y Sudoriental, América Latina y el Caribe, África Subsahariana, Europa Central y Oriental y la región de los Estados Árabes (Unesco, 2005). Las sociedades del conocimiento se caracterizan esencialmente porque este influye y condiciona la estructura y composición social y es mercancía e instrumento determinante del bienestar y progreso de los pueblos (Mateo, 2006). Desde esta perspectiva la producción de conocimientos se convierte en una importante fuente para el desarrollo de los países.

En las sociedades del conocimiento la información, su procesamiento y transmisión actúan como factores decisivos en toda la actividad de los individuos, desde sus relaciones económicas hasta el ocio y la vida pública. La información está altamente facilitada por el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); pero esta información no es conocimiento en sí pues es una masa de datos indiferenciados que requieren ser tratados con discernimiento y espíritu crítico, para que se analicen, seleccionen e incorporen a una base de conocimientos previa, los elementos que se estimen más convenientes. Por ello la UNESCO (2005) plantea que “hasta que todos los habitantes del mundo gocen de una igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación... queda un largo camino que recorrer para acceder a auténticas sociedades del conocimiento” (p.19).

---

<sup>1</sup> Licenciado en Educación en la Especialidad de Química. Máster en Ciencias de la Educación Superior. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular, Universidad de Artemisa. [andres@uart.edu.cu](mailto:andres@uart.edu.cu)

<sup>2</sup> Licenciado en Educación, Especialidad Profesor General Integral de Secundaria Básica. Máster en Ciencias de la Educación. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular, Universidad de Artemisa. [yosdey@uart.edu.cu](mailto:yosdey@uart.edu.cu)

Se requiere de la educación para todos a lo largo de toda la vida, pues los seres humanos tienen que aprender a desenvolverse con soltura en medio de la avalancha aplastante de información para emplearla adecuadamente en la construcción de nuevos conocimientos en función del desarrollo de los diferentes países. En este sentido se aprecia correspondencia con el cuarto de los objetivos para el desarrollo sostenible de la agenda 2030 (CEPAL, 2018) en que se plantea promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Las sociedades del conocimiento requieren personas con competencias de acuerdo con las exigencias del nuevo escenario y, por lo tanto, en este contexto también le está reclamando cambios a la escuela para que se formen y desarrollen en los individuos competencias fundamentales que se requieren para la creación de nuevos conocimientos (demandas educativas del siglo XXI): la solución de problemas, la comunicación, la cooperación, el pensamiento crítico, la expresión creativa, la independencia para la toma de decisiones, el empleo eficiente de las TIC como medio y como fuente de información y el trabajo en equipos como punto de partida para el aprendizaje cooperativo, que constituyen elementos indispensables para el logro de un aprendizaje autónomo y autorregulado (Mendoza, 2015).

La formación y desarrollo de estas competencias se han constituido en demandas educativas del siglo XXI para los diferentes niveles de enseñanza a escala mundial. Su logro requiere cambios importantes en la formación de los profesionales de la educación, pues se necesita de una concepción diferente de la docencia que se ha ejercido por mucho tiempo y de los roles tradicionales de profesores y estudiantes (Mora, 2004).

Que el sistema educativo responda a estas demandas depende principalmente de la preparación de sus maestros y profesores, quienes además de dominar a plenitud su materia, deben poseer un conocimiento pedagógico general y habilidades para el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en función de la docencia que imparten (Can, Erokten & Bahtiyar, 2017). Por otra parte, González y González (2007) apuntan que el profesor requiere también de motivación y cierto compromiso profesional para desarrollar sus clases. Se considera que estos requerimientos solo es posible lograrlos en los profesionales de la educación mediante un proceso de formación

docente, que se inicia en el pregrado, transcurre a lo largo de la vida profesional y posibilita a estos un desempeño competente, autorregulado y comprometido con la sociedad.

Según González y González (2007) el proceso de formación docente ocurre a lo largo de la vida del profesor y se expresa en el desarrollo de su personalidad y ello demanda que los programas de formación docente se desarrollen como procesos continuos de aprendizaje, con la participación activa y reflexiva del profesor y que atiendan no solo la adquisición de conocimientos y habilidades, sino también el desarrollo de cualidades afectivas, valorativas y motivacionales de la personalidad del profesor, que le permitan una actuación profesional ética y responsable.

El proceso de formación docente incluye necesariamente la reflexión crítica del profesor acerca de la práctica educativa y la calidad de su desempeño, en el contexto histórico-concreto de su actuación profesional y requiere involucrar a los profesionales de la educación en cursos de formación académica, como pueden ser maestrías y doctorados que tributen a una sólida formación en el área pedagógica y para el uso de las TIC en función de la docencia, que les posibiliten transitar hacia la autoderminación profesional en el desempeño de su práctica educativa.

Los cursos de formación académica son una excelente vía para actualizar a los profesionales de la educación en relación con los hallazgos teóricos de investigaciones realizadas en el campo educativo, como parte de su formación docente. Precisamente este trabajo trata de la introducción en el curso de *Concepciones Actuales de la Didáctica* (Rodríguez y Vázquez, 2016), de los fundamentos pedagógicos que constituyen parte de un resultado investigativo (Rodríguez y Robaina, 2017; Rodríguez y Vázquez, 2016) del proyecto *Modelo pedagógico acorde con las demandas del siglo XXI para la formación de profesionales en la Universidad de Artemisa* (Rodríguez, 2016), en el que los autores se desempeñan como investigadores. El referido curso forma parte del primer diplomado de la Maestría en Didáctica (Colectivo de autores, 2016), que oferta la Universidad de Artemisa, Cuba, a los profesionales de la educación del territorio.

El objetivo es evaluar la influencia de un curso de Didáctica, basado en los fundamentos teóricos de un modelo pedagógico que responda a las demandas educativas del siglo XXI, sobre la formación docente de los participantes.

## **Desarrollo**

Para evaluar la influencia del curso sobre la formación docente de los participantes se partió del programa para el curso *Concepciones Actuales de la Didáctica* (Rodríguez y Vázquez, 2016) y para el tratamiento de los contenidos concebidos en este programa se introdujeron parte de los fundamentos teóricos elaborados como primer resultado investigativo (Rodríguez y Robaina, 2017; Rodríguez et al, 2016) del proyecto de investigación *Modelo pedagógico acorde con las demandas del siglo XXI para la formación de profesionales en la Universidad de Artemisa* (Rodríguez, 2016). Se implementó durante seis sesiones presenciales de cuatro horas cada una y al final se aplicó una encuesta de opinión a los participantes. Se desarrolló entre los meses de febrero y marzo del 2017, con una matrícula de 34 estudiantes, dando apertura a la Maestría en Didáctica de la Universidad de Artemisa (Colectivo de autores, 2016).

## **Metodología y método**

### ***Concepción y desarrollo del curso***

En el programa de este curso se formula como objetivo general: fundamentar alternativas innovadoras en el desarrollo de la enseñanza, sobre la base de enfoques teóricos contextualizados a la sociedad del conocimiento para el perfeccionamiento de la práctica escolar. El sistema de conocimientos concebido para alcanzar dicho objetivo se distribuyó para las seis sesiones presenciales planificadas según se muestra en la Tabla 1.

Tabla1. Temáticas por sesiones presenciales del curso *Concepciones Actuales de la Didáctica*.

<b>No.</b>	<b>Temática</b>
1	Encuadre e introducción Premisas para una alternativa de enseñanza: características de las sociedades del conocimiento y demandas que se derivan para la enseñanza-aprendizaje escolar. Necesidad de una nueva concepción de enseñanza-aprendizaje para la formación de los ciudadanos en el siglo XXI
2	Concepciones que sustentan el desarrollo de una didáctica que responda a los requerimientos de formación que necesita la sociedad del conocimiento
3	Los roles de los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA). Los principios didácticos. El problema y los objetivos de aprendizaje

4	El contenido y los métodos de enseñanza-aprendizaje
5	Los medios de enseñanza-aprendizaje. Las TIC en el PEA. Las formas de organización y la evaluación del PEA
6	Presentación y defensa del trabajo final del curso

Fuente: Elaboración propia.

El curso se concibió de manera tal que los participantes pudieran vivenciar en la práctica los aspectos teóricos que fueron tratados y para lograrlo se implementaron los principios del aprendizaje cooperativo según Cooper (1990). En el primer encuentro se conformaron seis equipos (entre 5 y 6 miembros cada uno) con la mayor heterogeneidad posible, la que se logró mediante la representación de los diferentes tipos de enseñanza según los centros de procedencia de los participantes. Los equipos permanecieron sin cambios a través de todo el curso. Desde el mismo comienzo los cursistas construyeron de forma cooperativa los conocimientos, sobre la base de las esencialidades del trabajo en pequeños grupos y este estilo de trabajo se mantuvo a lo largo de los seis encuentros.

Para tratar las características de la sociedad del conocimiento y las exigencias educativas que ello demanda, se potenció la construcción del conocimiento por parte de los cursistas mediante la elaboración de preguntas iniciales relativas al sumario, que fueron ajustando y respondiendo a lo largo de la discusión que se estableció, lo que incrementó la actuación de los estudiantes en detrimento de la del profesor.

Como colofón de la discusión desarrollada en relación con esta temática se establecieron las principales habilidades a desarrollar en los estudiantes para que su formación respondiera a las demandas de la sociedad del siglo XXI: solución de problemas, comunicativas, colaborativas, desarrollo del pensamiento crítico, expresión creativa, independencia para la toma de decisiones y empleo eficiente de las TIC como medio y como fuente de información.

La segunda sesión presencial se desarrolló mediante exposiciones que realizaron los equipos sobre concepciones didácticas de actualidad: tradicionalista (Rodríguez, 2013), conductista y constructivista (Morales e Irigoyen, 2016), cooperativa (Cooper, 1990), desarrolladora (Rouco, Lara y Suárez, 2016 y Castellanos Castellanos, Llivina, Silverio, Reinoso y García, 2002), holístico-configuracional (Fuentes, Cruz y Álvarez, 1998) y tecnología educativa (Chacón, 2007).

Sobre esta concepción, los miembros de cada equipo realizaron un trabajo independiente previo sobre una de estas concepciones, por lo que los participantes se sintieron protagonistas y responsables de sus propios conocimientos y del de sus colegas del grupo. La discusión grupal se centró en determinar las potencialidades y debilidades de cada concepción en función de responder a las demandas educativas de la sociedad en el siglo XXI.

Los profesores del curso establecieron como concepción fundamental para el curso la desarrolladora (Castellanos et al, 2002), teniendo en cuenta no solo la determinación social del desarrollo que destaca esta concepción, sino también las características individuales, como determinantes de la formación docente de cada uno de los participantes.

En el tercer encuentro de nuevo los participantes asumieron un rol protagónico en la construcción del conocimiento. Después de una breve exposición por parte del profesor acerca de los cuatro principios didácticos que se asumen en los fundamentos teóricos del proyecto (Rodríguez et al, 2016): el PEA y su carácter cultural con énfasis en sus componentes científico-técnico e ideológico; el PEA y su carácter instructivo, desarrollador y educativo; el PEA y su carácter social e individual como condicionante para la atención a la diversidad desde la dirección del proceso y la vinculación del PEA con el proceso social y los contextos formativo-laborales), los participantes trabajaron por equipos en su argumentación mediante ejemplos de su práctica educativa, que posteriormente fueron discutidos en plenario.

Se partió de la aplicación de la técnica participativa *concordar-discordar* (Chehaybari, 2012), para establecer cuáles debían ser los roles del profesor, el estudiante y el grupo en el PEA, para responder a las demandas educativas del siglo XXI. Cada participante tuvo la oportunidad de asumir una posición ante cada planteamiento elaborado por los profesores y defenderla ante su equipo, a la vez que contribuyó a lograr una posición común del equipo que se defendió en la discusión en plenario.

Primero, se valoró como rol del estudiante la del sujeto activo, que se implica en su aprendizaje y asume una actitud activa y responsable en este, como premisa para aprender, de manera autónoma y autorregulada, a lo largo de toda la vida, mantenerse

receptivo a los cambios conceptuales, científicos y tecnológicos que van surgiendo y resolver los problemas y situaciones, profesionales y sociales, que se presentan en el entorno en que se desenvuelve.

Posteriormente se precisó que el profesor debía actuar como orientador y guía que acompaña al estudiante en el desempeño de su rol, para lo que requiere de una sistemática reflexión crítica y comprometida con la transformación de su práctica educativa y la calidad de su desempeño. El rol del grupo se definió como mediador de los sistemas de actividad y comunicación que fluyen entre los estudiantes y con el profesor y como herramienta para la atención a la diversidad de estilos y modos de aprendizaje de los estudiantes.

En esta tercera sesión presencial los participantes se apropiaron de la necesidad de partir en sus clases de un problema docente, cuya solución exija a los estudiantes un acercamiento a los métodos investigativos empleados por la ciencia, al partir de una contradicción entre lo que se conoce y los hechos que se manifiestan en la realidad, en relación con una temática determinada. Ello coloca al estudiante en una situación semejante a la de un científico cuando enfrenta una investigación en la búsqueda de un nuevo conocimiento. Como el científico, el estudiante tendrá que realizar determinadas indagaciones y los métodos que utilizará en la solución del problema docente, le serán útiles para solucionar futuros problemas sociales y profesionales.

Se logró claridad en la necesidad de que los objetivos, como orientadores de la actividad de profesores y estudiantes, reflejen en su formulación su carácter integrador de conocimientos, habilidades, condiciones de realización y lo formativo.

El resto de las categorías didácticas (contenidos, métodos, medios, formas de organización y evaluación), fueron tratadas en la tercera y cuarta sesiones mediante exposiciones organizadas por los equipos a partir de su preparación independiente previa. Las discusiones en plenario realizadas a partir de las exposiciones permitieron introducir, por parte de los profesores, las concepciones manejadas desde los fundamentos teóricos del proyecto de investigación para cada una de estas categorías (Rodríguez et al, 2016).



En relación con los contenidos se diferenciaron los conceptuales de los procedimentales y de los actitudinales. Se establecieron algunas particularidades para la formación de valores sustentado en las particularidades personales, la significatividad de los aprendizajes, el aprendizaje auto regulado, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje contextual.

La discusión del aspecto del contenido llevó a esclarecer que la apropiación por parte de los estudiantes de los tres tipos de contenidos no es suficiente para responder a las demandas educativas de la sociedad actual, se hace necesario lograr la formación de competencias. Para la discusión se tomó como referencia el enfoque que realiza González (2002): las competencias, además de lo cognitivo (conocimientos y habilidades) y lo axiológico (valores y actitudes), que conforman el contenido como categoría didáctica, incluyen el desarrollo de una motivación intrínseca y de ciertos recursos personológicos como la flexibilidad, la perseverancia, el autocontrol, la autonomía y la perspectiva futura, que en su integración le permiten al sujeto interpretar, argumentar y resolver situaciones y problemas en un contexto socio-histórico concreto de forma innovadora y creativa, es decir, una actuación competente.

En relación con los métodos se enfatizó, desde los fundamentos teóricos del proyecto de investigación, en la necesidad de potenciar los productivos, particularmente los problémicos (por ser los que mayor acercamiento tienen a la búsqueda y construcción de los nuevos conocimientos), con el empleo de técnicas que propicien la independencia para la toma de decisiones y el desarrollo del espíritu crítico de los estudiantes, es decir, a tener criterio propio, a enjuiciar, a valorar, a no aceptarlo todo por definición ajena, a tener un pensamiento más flexible y cambiante con los demás y consigo mismo, para responder a las demandas educativas del siglo XXI (Mendoza, 2015).

Los medios de enseñanza-aprendizaje se utilizarán como fuente de información para que los estudiantes transiten hacia la independencia en la construcción y reconstrucción de los conocimientos. Se caracterizaron tres etapas para el trabajo con los medios de enseñanza-aprendizaje: selección, elaboración y empleo. Además, se concibieron como espacios para la comunicación de diversos resultados integrados al currículo escolar.

Un apartado especial en esta categoría didáctica se dedicó al empleo de las TIC, no sólo para mejorar la comunicación entre los estudiantes y de estos con el profesor y para la búsqueda y procesamiento de información en la construcción de conocimientos, sino como poderosa herramienta para la implementación de novedosas formas de docencia que se acerquen más a los intereses y motivaciones de los estudiantes, a la vez que tienen mayor contribución al desarrollo del aprendizaje autorregulado (Ortiz, Calderón y Travieso, 2018).

En las formas de organización se valoró la necesidad de potenciar aquellas como los seminarios, talleres y prácticas de laboratorio en los que predomine la solución de problemas experimentales por parte de los estudiantes, mediante el empleo de técnicas de toma de decisiones, exposiciones orales, elaboración de procedimientos experimentales y de problemas teórico-prácticos a partir de determinados datos y situaciones, la solución creativa de problemas profesionales o de la vida cotidiana, etc. el estudiante actúa, mientras que el profesor orienta, organiza y controla, sobre aquellas formas de docencia en las que el estudiante escucha y responde y el profesor es quien actúa, como las conferencias, clases prácticas y prácticas de laboratorio guiadas en las que el estudiante sigue un procedimiento experimental pre establecido por el profesor (Mendoza, 2015).

En relación con la evaluación del PEA se destacó sus potencialidades formativas para el logro de un aprendizaje autónomo y autorregulado por parte de los estudiantes, que es el que realmente responde a las necesidades sociales del siglo XXI. En consonancia con ello se valoró la necesidad de planificarla y ejecutarla como proceso (de forma paralela y simultánea a la actividad que se lleva a cabo y no solo al final, como mera comprobación de resultados).

Posteriormente se estableció que en su contribución al aprendizaje autorregulado resulta importante la integración de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en el PEA, para estimular la reflexión y el desarrollo de conocimientos sobre sí mismos como sujetos de aprendizaje, y promover, igualmente, la producción y el uso de adecuadas estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo al aprendizaje que eleven la eficiencia de este (Castellanos, et al, 2002). Al respecto los participantes en el curso reconocieron

que estas concepciones las vivenciaron en su rol de estudiantes, a través de las diferentes sesiones presenciales.

Finalmente se procedió a la evaluación del curso para lo cual se llevó a cabo la observación sistemática, por los profesores, a cada una de las actividades docentes realizadas en el curso, la aplicación de una encuesta de opinión a los participantes y la presentación y defensa de un trabajo final.

Las observaciones se registraron mediante un diario de campo que confeccionaron los profesores del curso, pues cuando uno de ellos dirigía determinada actividad, el otro registraba las observaciones. Además, se filmaron algunos videos que documentaron las actividades desarrolladas, así como variadas opiniones que expresaron los participantes.

### **Resultados y discusión**

Tanto las observaciones registradas en el diario como los videos filmados, complementaron la información que arrojó el procesamiento de la encuesta y los resultados alcanzados en la presentación y defensa de los trabajos finales en relación con la influencia del curso sobre la formación docente de los participantes.

La encuesta aplicada aparece en el Anexo 1. En la sección A se les proporciona a los participantes 20 planteamientos para que evalúen cada uno de ellos empleando una escala tipo Likert: 1. En desacuerdo; 2. Muy poco de acuerdo; 3. De acuerdo; 4. Bastante de acuerdo; 5. Muy de acuerdo. Los planteamientos del 1 al 5 y el 9 están vinculados directamente a la labor desplegada por los profesores del curso, como ejemplo a seguir en la dirección del PEA que realizan los participantes y el resto de los planteamientos se encaminan a la realización de una reflexión crítica acerca de la influencia del curso sobre la formación docente personal que percibieron como participantes. La sección B les dio la posibilidad de expresar cualquier criterio acerca del curso que no se recogiera en la sección A.

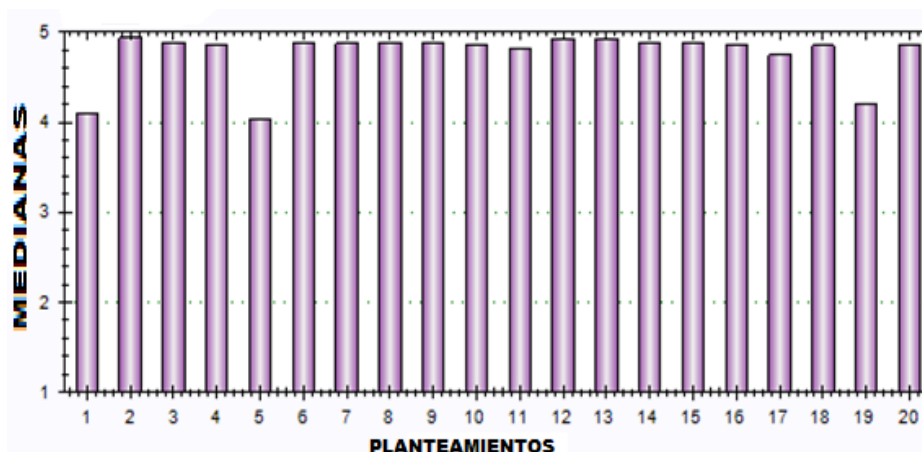
El cuestionario fue respondido por un total de 30 participantes de los 34 matriculados. El procesamiento se realizó haciendo uso del software *Coharentia* (Pérez, 2015). Este software procesa los resultados tomando como criterio las medianas de los valores, lo cual es consistente, desde el punto de vista estadístico, con la escala ordinal empleada. Si

la mediana se encuentra entre 4 y 5, es muy probable que la influencia del curso, desde la percepción de los participantes, sea favorable desde ese indicador en particular; por el contrario, si la mediana se encuentra entre 1 y 2, la influencia será desfavorable.

Además, este software ofrece hasta qué punto los encuestados fueron objetivos en los criterios emitidos, basado en el valor del coeficiente de correlación multidimensional  $r_{pj}$ : si existe coherencia al ofrecer la valoración (coeficiente  $\geq 0,576$ ), es muy probable que los evaluadores hayan realizado un análisis objetivo de los aspectos que se les consulta y por tanto constituyen un criterio confiable para la evaluación. Contrariamente, si es bajo (menor que 0.576), es alta la probabilidad de que algunos hayan respondido arbitrariamente o no conocieran acerca de los aspectos explorados y los resultados no serían confiables (Pérez, 2015).

El Gráfico 1 muestra los resultados del procesamiento de la encuesta en su sección A.

Gráfico 1. Valores de las medianas para cada uno de los planteamientos



Fuente: Elaboración propia

Se muestra en el gráfico que existe una influencia favorable del curso en relación con cada uno de los indicadores, pues todas las medianas se encuentran en el intervalo 4-5 y la mayoría de los valores están cercanos al 5. El coeficiente de correlación multidimensional  $r_{pj}$  fue de 0,607, lo que es un resultado coherente y, por tanto, son confiables los criterios emitidos.

Resulta de particular interés que el planteamiento 3 (el curso fue conducido por los profesores de manera atrayente y profesional) haya resultado evaluado muy

satisfactoriamente, pues como plantea Casero (2016), una percepción favorable por parte del estudiante de las características personales del profesor es un elemento facilitador del PEA, pues favorece la predisposición del educando y llega a constituir un elemento motivador. En este caso particular las características personales de los profesores y la preparación profesional que mostraron, desempeñaron un papel sustancial en el proceso de formación docente de los profesionales de la educación participantes en el curso.

Los planteamientos con valores de medianas más bajos fueron el 1 (Incluyó direcciones claras para las actividades), el 5 (Se incluyeron ejemplos apropiados) y el 19 (Reveló que un curso de Didáctica no puede abarcar todas mis necesidades cognitivas en este campo, pero que sí puedo satisfacerlas mediante el estudio independiente sistemático).

Los intercambios producidos durante la defensa oral del trabajo final y la presentación escrita de dichos trabajos, revelan las causas de la evaluación del planteamiento 1. Desde el primer encuentro se orientó para la elaboración del trabajo final del curso y luego se puntualizó en varias ocasiones, a partir de interrogantes de los participantes que: la evaluación final consistiría en la entrega por escrito y defensa de una propuesta de clase o sistema de clases o actividad metodológica, en la que se aplicara al perfeccionamiento de la práctica educativa las concepciones didácticas manejadas en el curso.

La actividad presentada debía ser fundamentada teóricamente desde una concepción didáctica seleccionada y a partir de ello argumentar la selección y secuenciación de las funciones y las categorías didácticas en la propuesta; así como evidenciar el manejo de la bibliografía para la elaboración del trabajo. La intención fue que los participantes tuvieran no solo independencia para la toma de decisiones, sino también responsabilidad y capacidad de argumentación, como principios manejados a lo largo del curso; pero por los resultados plasmados en los trabajos escritos (21 evaluados con 3 (Aprobado), nueve con 4 (Bien) y solo cuatro con 5 (Excelente)) y lo que expresaron en los intercambios durante las defensas, los cursistas no estaban suficientemente preparados para asumir esta independencia, por lo que requerían de un modelo para elaborar sus trabajos.

La sección B de la encuesta arrojó luz sobre el resultado del planteamiento 5. Algunos encuestados sugirieron incluir ejemplos de los diferentes tipos de enseñanza en que desempeñan su labor, lo cual fue una dificultad del curso, pues los que se presentaron se

concentraron en Historia y Química, que son las especialidades en que se desempeñan los profesores del curso. De ello se deduce que la influencia sobre la formación docente individual de los participantes depende, en cierta medida, de la formación docente específica de los profesores que desarrollan el curso.

Los resultados en el planteamiento 19 apuntan a que algunos de los profesionales de la educación participantes del curso, aún no se sienten suficientemente preparados para desarrollar, de manera autónoma y autorregulada, un PEA que responda a las demandas de la sociedad del siglo XXI, pues ello depende en alto grado de la búsqueda y procesamiento independiente de la información que cada uno de ellos pueda realizar en función de transformar su práctica educativa.

### **Conclusiones**

La concepción e implementación de un curso de Concepciones actuales de la Didáctica, basado en los fundamentos teóricos de un modelo pedagógico que responda a las demandas educativas del siglo XXI, muestra en general una influencia favorable sobre la formación docente de los profesionales de la educación participantes para enfrentar en su práctica educativa dichas demandas, aunque debe reconocerse que este es un proceso complejo y como tal, está influenciado por múltiples factores entre los que cabe destacar el estado inicial de formación docente con que matricula cada cursista, así como sus potencialidades de desarrollo en esta esfera y la formación docente específica de los profesores que dirigen el curso de Didáctica, que puede favorecer a algunos estudiantes más que a otros, lo que explica en cierta medida, que no se logren resultados semejantes con cada participante.

### **Referencias bibliográficas**

- Can, B., Erokten, S., & Bahtiyar, A. (2017). An investigation of pre-service science teachers' technological pedagogical content knowledge. *European Journal of Educational Research*, 6(1), 51-57. <http://dx.doi.org/10.12973/eu-jer.6.1.51>
- Casero, A. (2016). Deconstrucción del “buen profesor”. Análisis de las características formales y no formales de la docencia universitaria. *Relieve*, 22(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.9419>.

- Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, M., Silverio, M., Reinoso, C., & García, C. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Chacón, A. (2007). La tecnología educativa en el marco de la didáctica. En J. A. Ortega y A. Chacón (Coords.). *Nuevas Tecnologías para la educación en la era digital* (pp. 1-408). Madrid: Pirámide. Recuperado de [http://www.ugr.es/~ugr\\_unt/Material%20M%F3dulo%2010/CAPTULO-1.pdf](http://www.ugr.es/~ugr_unt/Material%20M%F3dulo%2010/CAPTULO-1.pdf)
- Cheybari, E. (2012). *Técnicas para el aprendizaje grupal: grupos numerosos*. Edith Chehaybar y Kuri. --. 4ª ed. -- México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre La Universidad y la Educación. Recuperado de <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/T%C3%A9nicas-de-aprendizaje-PDF.pdf>
- Colectivo de Autores. (2016). Programa de Maestría en Didáctica. Universidad de Artemisa, Cuba. Manuscrito no publicado.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2018). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Publicación de las Naciones Unidas. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/10/S1700334\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/10/S1700334_es.pdf)
- Cooper, J. (1990). *Cooperative learning and college instruction. Effective use of students learning teams*. California. Editado por Trustees of the California State University.
- Fuentes, H.C., Cruz, S., y Álvarez, I.B. (1998). *Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica*. Centro de estudios de Educación Superior, Universidad de Oriente. Santiago de Cuba, Cuba. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/366517098/>
- González, R.M., y González, V. (2007) Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358650>
- González, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 22(1), 45-53. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2429646>
- Mateo, J.L. (2006). Sociedad del conocimiento. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura* 182(718), 145-151. <https://doi.org/10.3989/arbor.2006.i718.18>

- Mendoza, P. (2015). *La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios*. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias en Educación. Universidad de Málaga, España.
- Mora J.G. (2004) La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 13-37. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie35a01.pdf>
- Morales, H., y Irigoyen, A. (2016). El Paradigma Conductista y Constructivista de la Educación a través del *Decálogo del Estudiante*. *Archivos en Medicina Familiar*, 18(2), 27-30. Recuperado de [www.medigraphic.com/pdfs/medfam/amf-2016/amf162a.pdf](http://www.medigraphic.com/pdfs/medfam/amf-2016/amf162a.pdf)
- Ortiz, T., Calderón, R., y Travieso D. (2018). La enseñanza por proyectos y el aprendizaje basado en problemas (ABP): Dos enfoques para la formación universitaria desde una perspectiva innovadora. Curso pre evento Universidad 2018, 11no. Congreso Internacional de Educación Superior, La Habana, Cuba. Material no publicado.
- Pérez, A. (2015). Coherentía: Software de procesamiento para determinar el grado de coherencia en sistemas y procesos complejos y dinámicos. En *Congreso Internacional Pedagogía 2015*. La Habana, Cuba.
- Rodríguez, A. (2016). Modelo pedagógico acorde con las demandas del siglo XXI para la formación de profesionales en la Universidad de Artemisa. Perfil de proyecto investigativo aprobado como asociado al Programa Nacional de Investigación *Problemas actuales del sistema educativo cubano. Perspectivas de desarrollo*. Cuba. Manuscrito no publicado.
- Rodríguez, A., y Robaina, M. (2017). Fundamentos psicológicos para un modelo pedagógico universitario del siglo XXI. *Cognosis*. 2(4), 67-86. Recuperado de <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/902>
- Rodríguez, A. y Vázquez, D. (2016). *Concepciones Actuales de la Didáctica. Programa de curso de posgrado*. En Colectivo de Autores, 2016. Programa de Maestría en Didáctica, Universidad de Artemisa, Cuba. Manuscrito no publicado.
- Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia universitaria*, 3(5), 36-45. Recuperado de [http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una\\_mirada\\_a\\_la\\_pedagogia\\_tradicional\\_y\\_humanista.pdf](http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una_mirada_a_la_pedagogia_tradicional_y_humanista.pdf)
- Rouco, Z.; Lara, L.M., y Suárez, G. (2016). Necesidad de promover el aprendizaje desarrollador en estudiantes universitarios. *Universidad y Sociedad*, 5(2), 1-11. Recuperado de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/download/120/118/>



UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe mundial. Ediciones Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

# La práctica reflexiva del profesor en educación superior sobre la vida académica

Marcela Cecilia García Medina<sup>1</sup>  
Emilia Castillo Ochoa<sup>2</sup>

## Introducción

Cuando se establece la educación superior se esperaría encontrar un espacio donde se formen estudiantes, futuros profesionistas, para resolver situaciones problemas a partir de los planteamientos que surgen desde el espacio social; así encontramos procesos de formación de pre-grado o licenciatura y de posgrado en formatos de especialidad, maestría y doctorado.

Sin importar la estructura educativa que se estudie en educación superior, siempre el estudiante egresado deberá de contar con conocimientos avanzados y/o especializados en un área de conocimiento que le permita incidir sobre el campo laboral, condiciones que según la estructura de formación educativa, en posterior, se reflejará en la generación de conocimiento a la vanguardia (SES, 2018).

Los planteamientos expuestos para educación superior dan pie a focalizar al proceso de formación académica como elemento indispensable para su cumplimiento; considerando que la finalidad es formar estudiantes, el proceso de formación se torna como la estructura donde convergen elementos de aprendizaje, enseñanza, contexto, interacciones, prácticas y quehaceres que recaen en dos figuras de importancia: el profesor y el estudiante.

Sin lugar a duda ambos son de importancia y trascendencia, sin embargo, para efectos del presente análisis el profesor, considerando su práctica y reflexión docente, y procesos de formación que genere para estudiantes ofertados en educación superior será considerado como elemento de análisis; esperando como indican los autores (Bunner, 2001; Donoso,

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias Sociales. Profesora-Investigadora del Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora. [marcela.garcia.medina@gmail.com](mailto:marcela.garcia.medina@gmail.com)

<sup>2</sup> Doctora en Ciencias Sociales. Profesora de Tiempo Completo, titular C, Universidad de Sonora. [emiliacastillochoa@gmail.com](mailto:emiliacastillochoa@gmail.com)

1999; Bernal, 1995) impactar sobre la mejora de condiciones para obtención de calidad educativa y desarrollo nacional, desde la reflexión en educación.

Al considerar lo anterior, se tendría que reflexionar sobre situaciones educativas que emanan de la práctica docente, aún más cuando se plantea que esta se encuentra en relación con necesidades educativas, objetivos del sistema educativo y características institucionales; Montes (2011) establece que la práctica del docente no es más que la institucionalización del quehacer docente, estructurada dentro del aula escolar; por ello, la necesidad de reflexionar sobre la práctica docente del profesor en educación superior, debido a que la misma se apega al modelo educativo y normatividad de la Institución de Educación Superior (IES), pero al mismo tiempo considerando las tendencias y necesidades del contexto social.

Por lo anterior, la reflexión en la educación permite la construcción de procesos con características cuantificables y cualificables en los procesos de formación construidos por el profesor, considerando como elementos centrales su práctica, formación e interacción con el estudiante (Castellanos y Yaya, 2013). Partiendo de lo anterior, se tendría que considerar el trabajo docente y su incidencia en los procesos de formación estudiantil marcados desde las interacciones que permean la vida académica en las IES, a partir de procesos reflexivos que valoren su práctica, resultados obtenidos y transformaciones que apunten a la mejora de procesos formativos.

Al considerar que la práctica reflexiva del profesor es la revisión de su quehacer educativo mediante un proceso sistémico, que brinda facilidades para identificar fortalezas del profesor y áreas de oportunidad que se reflejan en el trabajo docente (García, 2018); se considera que la misma fortalece los procesos educativos debido a que permite la transformación y/o adecuación del profesor, desde su perfil y desarrollo profesional, de manera inmediata al considerar las necesidades.

En la medida en que el profesor realice procesos de reflexión sobre espacios educativos y en relación a su práctica; se podrán construir estrategias y acciones que inciden sobre teorías, modelos y hábitos docentes (Cardona, 2008); y de esta manera generar procesos creativos para la interacción profesor – estudiante (Medina y Domínguez, 2008) a manera que se logre una vida académica que favorezca el aprendizaje.

Por lo tanto, la estrategia de considerar la reflexión dentro del habitus académico, con énfasis en la reflexión de la práctica docente, permite la mejora de procesos de enseñanza y aprendizaje; convirtiéndose, como lo refiere García (2016), en nueva cultura que desde la institución educativa permitirá identificar e incidir sobre problemáticas desde acciones, reacciones y sentidos que el profesor realiza sobre los procesos de formación dentro de la vida académica.

En este sentido, la práctica reflexiva permite la consolidación del ámbito educativa a través de la misma consolidación del ejercicio y profesión docente; como menciona Perronoud (2004) la reflexión es el reflejo de lo que mejor pueden saber, de lo que se tiene que hacer y de cómo hacerlo de la mejor forma. Sin embargo, esta reflexión debe de convertirse en un hábito, alejada de la forma episódica en que se suele revisar los eventos educativos, sobre todo al considerar la variación de situaciones de la vida académica y las formas en que el profesor percibe al estudiante, prepara su enseñanza y comunica durante los procesos de formación académica.

Partiendo de los planteamientos expuesto en líneas anteriores sobre la reflexión en contextos educativos, de forma específica sobre la reflexión en la práctica docente y su incidencia en procesos de formación generados en la vida académica del estudiante, el objetivo del presente capítulo se centra en: Describir y analizar las transformaciones generadas en la práctica docente desde la reflexión del ejercicio profesional del profesor de educación superior en situaciones de vida académica. De manera puntual se busca:

- ¿Cómo es la percepción del profesor de educación superior sobre actividades académicas al reflexionar sobre su práctica docente?
- ¿Qué significados adquiere el estudiante universitario cuando el profesor realiza un proceso de reflexión sobre su práctica?
- ¿Cómo estructura la práctica docente el profesor de educación superior al reflexionar sobre la misma?
- ¿Cómo se desarrolla la práctica docente del profesor de educación superior cuando se reflexiona?

## **Metodología y método**

El objetivo e interrogantes anteriores se trabajaron bajo una metodología mixta integrada, la cual permitió el análisis, interpretación y presentación de resultados de forma integral; como lo menciona Pereira (2011) los métodos mixtos son adecuados dentro del campo educativo debido a que buscan conocer y comprender la realidad al integrar el dato y percepción del sujeto; es decir, al combinar técnicas cuantitativas y cualitativas para el análisis de la realidad. Por las características del método, se trabajó bajo los paradigmas positiva y dialéctico; que según Rubio y Varas (2004) el primero retoma la parte observable y cuantificable, mientras que el segundo propicia la relación entre el sujeto, experiencias y percepción sobre el objeto de estudio.

La forma en que se estructuró la información se sustenta en un tipo de investigación descriptiva debido a que se caracterizó los resultados obtenidos; para Kerllinger y Lee (2002) este tipo de investigación permite presentar y especificar características del objeto de estudio al considerar la descripción del mismo desde las apreciaciones de los sujetos. La estrategia metodológica se desarrolló en tres fases: la primera corresponde al levantamiento de datos cuantitativo, la segunda al levantamiento cualitativo y la tercera al procesamiento en conjunto de los datos cualitativos y cuantitativos para su interpretación. De manera detallada, las fases se componen de las siguientes características:

- a) Fase uno, de corte cuantitativo, se trabajó con la técnica de la encuesta e instrumento cuestionario; los cuales permiten el levantamiento de información bajo estrategias masivas, con preguntas estructuradas que permitan indagar sobre indicadores precisos del objeto estudiado (Bernal 2006; Hernández y otros, 2006; Baena, 2000; Salking, 1998); tales como preparación de la enseñanza, comunicación didáctica e interacción con el estudiante. La muestra de profesores la conformaban 220 docentes de educación superior, activos frente a grupo al momento de la aplicación, las características que definían al sujeto son (i) Tener más de 10 años adscrito a la IES, (ii) Pertenecer a la unidad centro de la IES, en cualquiera de sus divisiones académicas y (iii) Haber recibido al menos un curso de actualización docente ofertado por la IES.

- b) Fase dos, de corte cualitativo, estuvo compuesta por dos técnicas la composición y grupo focal; las cuales son utilizadas para el acopio del discurso del informante sobre la realidad a partir de su comprensión y en formatos libres (Gento, 2004); como instrumento se aplicó la guía de tópicos que da soporte y guía al discurso generado (Bonillas y Rodríguez, 2002); los tópicos indagaron sobre las actividades académicas del profesor en relación con la reflexión sobre su práctica. Participaron 9 sujetos en la técnica de composición y 16 en grupo focal, en ambos casos seleccionados mediante la asignación “sujeto clave” al cumplir con las mismas características de la fase uno, pero añadiendo (i) Un tipo de contratación por la IES de tiempo indefinido y (ii) La representación de cada división académica de la unidad centro, con al menos un profesor.
- c) Fase tres, procesamiento y análisis de información, la cual se realizó con el software “Statical Product and Service Solution” versión 22, para organizar y procesar los datos de la fase cuantitativa; para la fase cualitativa, se utilizó la técnica de coloreado que permite destacar hallazgos significativos para su interpretación teórica (Castillo, 2010). Los resultados de ambos procesamientos se muestran de manera integral al triangular los hallazgos significativos de la fase cualitativa, cuantitativa y teoría.

El contexto que enmarca al estudio se encuentran dentro de las condiciones de una Institución de Educación Superior de tipo pública, ubicada en la capital del Estado, al norte del país; con sede en su unidad centro, compuesta de seis divisiones académicas (Ciencias sociales, humanidades y bellas artes, ingeniería, ciencias exactas y naturales, ciencias económicas y administrativas, ciencias biológicas y de la salud) atendiendo a una población de estudiantes matriculada de aproximadamente 36.3 millones, para el ciclo 2016-2017, ofertando 44 programas de licenciatura y 38 de posgrado.

### **Resultados y discusión**

La práctica docente del profesor en educación superior se compone de estrategias que permiten reflexionar sobre posturas teóricas y construcción de rutas para la resolución de problemáticas enmarcadas en condiciones que generan vida académica; en palabras de De la Torre y Violant (2002) el profesor de educación superior, aparte de consolidarse en

conocimiento, debe de ser competente para analizar y resolver los problemas generando estrategias innovadoras que produzcan mejora; considerando aspectos de ética, estrategias de concientización y sensibilización ante situaciones académicas, sobre todo al focalizar las interacciones, la construcción de la enseñanza y las percepciones hacia el evento académico, sobre todo, entre el profesor y estudiante.

De alguna forma, la ética concientizada por el profesor busca mostrar las prácticas que se tienen con respecto al ejercicio docente, mediante la revisión y aplicación en un sentido institucional (Gento, 1996). Por lo tanto, la revisión de los indicadores que en esta sección se presentan, lleva a analizar específicamente las posturas que el profesor toma con respecto a su rol como actor educativo dentro de una institución que establece reglamentos y normatividad. Al considerar que los profesores logran la formación y aprendizajes de sus estudiantes a partir de desarrollar primero en ellos condiciones cognitivas, didácticas y pedagógicas que estimulan procesos de socialización reflexionados bajo el contexto en el cual se desarrollaran (Bernal y Naterias, 2009).

Partiendo de lo anterior, la presentación de resultados analizados se realizará en tres dimensiones: la percepción del profesor sobre el estudiante en actividades académicas, la preparación de la enseñanza por parte del profesor y la comunicación didáctica al momento de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### ***Percepción del profesor sobre el estudiante en actividades académicas***

Esta primera dimensión de análisis pretende mostrar las percepciones del profesor, partiendo de la reflexión sobre su práctica y quehaceres educativos, acerca del estudiante y la función que él mismo toma cuando interactúan en actividades académicas; como se muestra en la Tabla 1, los profesores señalan estar en “totalmente en desacuerdo” en un 65% y 54% con que los estudiantes son alguien inferior o que solo son receptores de información.

Tabla 1. Apreciaciones del profesor universitario sobre el estudiante en actividades académicas.

<b>Indicadores</b>	<b>Totalmente de Acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>En Desacuerdo</b>	<b>Totalmente en Desacuerdo</b>	<b>No Contesto</b>	<b>Total</b>
Considero a los alumnos inferiores a mi	4%	6%	3%	22%	65%	0%	100%
Considero que los alumnos son únicamente receptores de información	0%	6%	6%	34%	54%	0%	100%
Creo necesario que los alumnos expresen para aprender	60%	22%	8%	0%	4%	6%	100%
Creo que un profesor tiene que ser humilde ante el alumno	37%	40%	6%	11%	3%	3%	100%
Lo que enseño es una oportunidad de que mis alumnos cambien la sociedad	48%	45%	4%	3%	0%	0%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Con lo anterior se deduce, al cruzar los indicadores sobre inferioridad y postura receptora del estudiante, que el profesor resulta empático hacia el estudiante, respetando sus procesos de construcción de aprendizaje y formación académica; sin embargo, el 20% de los mismos profesores tienden a estar en la escala de “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo” en que el profesor tiene que ser humilde con el estudiante; el resaltar ambas posturas nos lleva a determinar que los profesores se encuentran en una disyuntiva con respecto a su quehacer profesional, debido a que por un lado deben de considerar las condiciones del estudiante, y por otro, guardar la postura que como profesores han adquirido.

Lo anterior, nos lleva a rescatar las ideas planteadas por Rodríguez y Castañeda (2001), cuando mencionan que un docente transforma su perfil y prácticas con respecto al rol que desempeña y estatus logrado dentro de su institución; y no precisamente por procesos de reflexión contruidos desde su práctica y contextualizados desde sus necesidades educativas.



Las mismas consideraciones se identifican en los discursos analizados desde la fase cualitativa, debido a que el profesor reporta estar pendiente de las necesidades de los estudiante, pero siempre, posicionando la figura del profesor; este nuevo elemento reafirma el hallazgo sobre la percepción del estudiante en aspectos académicos, donde se reconoce la figura del estudiante como aportador al proceso de enseñanza – aprendizaje, sin dejar de resaltar que el mismo proceso es construido, dirigido y determinado por la figura del profesor, quién no podrá mostrarse al mismo nivel que el estudiante debido a que responde a las necesidades de formación y aplicación del conocimiento.

El hallazgo anterior, se aleja de la postura reflexiva sobre la práctica que expone Moral (2011), cuando determina que el profesor es pieza clave pero no única, y que su práctica docente enmarcada desde la reflexión, siempre debe de desarrollarse desde las necesidades del proceso de enseñanza – aprendizaje, sin sobrevalorar o sobreponer la función de algún actor educativo, solo basado en la necesidad de la situación y contexto.

*“...En cuanto a mi práctica docente ésta ha cambiado con los años, pero siempre me gusta dejar en claro que soy la profesora, siempre me he caracterizado por ser una maestra estricta, sin embargo en mis primeros años se me equiparaba adjetivos como autoritaria, poco flexible, reprobadora, vieja bruja y pinche vieja...”* Informante TC10

*“.... Ser profesor universitario es una cuestión de identidad o profesionalizante... en general ser profesor es ser docente en un nivel académico de máxima exigencia, no solo es fijarse en lo que se hace, si no en el nivel de formación que tengas...”* Informante TC17

### ***Preparación de la enseñanza por parte del profesor***

Esta segunda dimensión para el análisis se basó en la revisión de actividades dirigidas al diseño, desarrollo e implementación de estrategias por parte del profesor para dirigir procesos de enseñanza desde su práctica docente, como se aprecia en la Tabla 2, el profesor respondió estar “totalmente de acuerdo” en un 60% en considerar condiciones previas de aprendizaje de los estudiantes al momento de planificar la asignatura, 57% en considerar acciones de mejora si fueran necesarias durante el semestre, y 65% en considerar la evaluación como una tarea seria; con base en los porcentajes se describe a un profesor que reflexiona sobre las condiciones necesarias para iniciar y desarrollar un proceso de aprendizaje, con alcance formativo; coincidiendo con lo que Medina (2002)

establece cuando menciona que la responsabilidad primera del profesor es la construcción de procesos de aprendizaje para sus estudiantes.

Tabla 2. Apreciaciones del profesor universitario sobre la preparación de la enseñanza.

Indicadores	Totalmente de Acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo	No Contesto	Total
Suelo planificar el aprendizaje antes de ingresar al aula	63%	37%	0%	0%	0%	0%	100%
Considero los aprendizajes previos en el alumno para diseñar mi planeación	37%	57%	3%	0%	0%	3%	100%
Utilizo estrategias de evaluación informal al término de la clase	22%	45%	6%	17%	6%	4%	100%
Considero la evaluación de mis alumnos como una tarea seria	65%	28%	0%	4%	0%	3%	100%
Considero fundamental tener buenos hábitos de lectura	80%	20%	0%	0%	0%	0%	100%
Como profesor dedico tiempo al estudio	65%	28%	0%	0%	0%	7%	100%
Considero durante el semestre o ciclo escolar acciones formativas para mejorar la situación de enseñanza	57%	37%	3%	3%	0%	0%	100%

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, cuando se indaga más allá del dato duro, la percepción del profesor varía, debido a que logra concientizar responsabilidades pedagógicas en su función docente (como se lee en los testimonios continuos), pero sobre todo, porque logra identificar condiciones que desde la postura institucional se establecen como parte de sus funciones, así como las acciones que desde el propio estudiante se producirán para indicar si su práctica y planeación de la misma generan aprendizaje o no.

*“... Debe de ser un buen mediador, debe de tener capacidad de diálogo, motivador, orientador, un buen expositor aunque cambie de áreas... también debe de cambiar reglas, debes de adecuar su planeación en estudiantes... debe de ser sociable, debe de conocer qué hay, de estar detrás, aunque los estudiantes o la*

*institución no se den cuenta... sobre todo, no dejar que el alumno malinterprete que uno puede ser buena onda pero no desobligado...*” Informante GF1

*“... En términos de calificación y evaluación es muy difícil dar una materia de formación común a un alumno de física y sociología, son inteligencias totalmente diferentes, eso no es analizado completamente por parte de los evaluadores o la institución, que como maestro tienes que responder a elementos cognitivos muy complejos... como profesor debes de estudiar...”* Informante GF3

Lo anterior, permite identificar en el profesor rasgos que dan inicio a momentos reflexivos para la toma de decisiones con respecto a su labor docente; sin dejar de considerar que la reflexión también invita a discriminar entre lo que le compete al profesor y lo que depende de la institución educativa o contexto; logrando diagnosticar elementos que conforman dinámicas y procesos académicos en el escenario educativo.

Por lo tanto, ¿Tenemos profesores que reflexionan sobre lo que acontece dentro del aula desde su función docente?, la respuesta a partir del dato y testimonio es sí, pero si se profundiza y cuestiona ¿El profesor a partir de la reflexión reajuste aspectos de su trabajo?, la respuesta es no. Lo anterior se traduce en indicios que muestran a una reflexión docente solo interiorizada como estrategia o acción del quehacer docente, sobre todo cuando se considera una figura representativa del “ser un profesor”; situación que no se presenta en los actuares cotidianos o toma de decisiones que el profesor realiza al interior de sus clases o en procesos institucionales.

El profesor sigue siendo la figura central de los procesos de formación académica; pero solo con la reflexión podrá transformar y mejorar las condiciones del contexto educativa (Tejeda, 1995). Por tal, el hallazgo sobre la preparación de la enseñanza por parte del profesor recae en que sólo al reflexionar sobre la práctica docente y reconstruir la misma desde los resultados de la reflexión se podrá lograr el fortalecimiento del profesor, de forma teórica, ética y activa, elementos que en posterior permitirán la modificación de la praxis y constructo empírico.

### ***Comunicación didáctica al momento de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.***

El análisis de esta última dimensión se centra en torno a las condiciones didácticas del profesor, al considerar la ética como estrategia transversal para la reflexión de indicadores

relacionados con las bases del aprendizaje (pedagogía, andragogía y educación), estrategias de aprendizaje, dinámicas y procesos de grupo, así como proceso de evaluación inmersos en el logro de aprendizajes.

Tabla 3. Apreciaciones sobre la didáctica desde la reflexión docente en educación superior

Indicadores	Totalmente de Acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo	No Contesto	Total
No suelo enjuiciar las perspectivas de mis alumno	42%	42%	0%	8%	0%	8%	100%
Desarrollo una variedad metodológica motivadora considerando las necesidades de mis alumnos	34%	57%	3%	3%	0%	3%	100%
Responsabilizo al alumno en su propio aprendizaje para su conciencia y orientación	31%	40%	6%	17%	0%	6%	100%
Estímulo al alumno a “preguntar” y a que se “pregunte” no solo a que responda	63%	34%	0%	3%	0%	0%	100%
Respeto espacios de autonomía destinados a la reflexión de mis alumnos	48%	52%	0%	0%	0%	0%	100%
No evalúo negativamente las respuestas y acciones creativas de mis alumnas	48%	40%	6%	3%	0%	3%	100%
Evalúo formativamente lo que se hace en el aula	40%	45%	6%	6%	0%	3%	100%

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 3 muestra que los profesores coinciden en estar “totalmente de acuerdo” en un 42% con no enjuiciar las perspectivas de sus estudiantes, así como un 48% en no evaluar negativamente las respuestas y acciones de los estudiantes; según la misma tabla, en general, arriba de la mitad del porcentaje se encuentra en una postura favorable de respetar, valorar y responsabilizarse por las acciones emprendidas por el estudiante durante el desarrollo didáctico de la práctica docente. Es decir, que durante los procesos didácticos su postura es de respeto y de no enjuiciar las respuestas, dudas, reflexiones,

generación de ideas y estrategias que los estudiantes presentan en los distintos momentos en que se desarrolla el proceso de aprendizaje (elementos que se aprecian en los testimonios continuos).

*“...Mi objetivo es formar y transmitir conocimiento, valores e interactuar con las generaciones más jóvenes que van a conformar el futuro económico, social y cultural de México, no obstaculizar su proceso...”* Informante TC 15

*“...Antes les pedía justificante a los alumnos, y ahora siento que soy un poquito más considerado en la cuestión personal, una habilidad de ser sensible es la que debo de tener, ahora con más edad puedo ver las situaciones y puedo ayudarles...”* Informante GF5

Lo resultados muestra una tendencia por parte del profesor de educación superior a no enjuiciar u obstaculizar los proceso de interacción e intercambio de conocimientos dentro del aula, sino más bien, de fortalecer aspectos de intercambio, producción, generación de conocimiento y comportamientos autónomos que permitan al estudiante desarrollar sus propios conocimientos dentro del ámbito educativo; lo anterior responde a dos situaciones de trascendencia para la educación superior: la primera, generar perfiles preparados para los retos y demandas del contexto laboral, que en general den solución de problemáticas sociales (SES, 2018), y la segunda, aportar al modelo por competencias establecido por la institución para la formación de estudiantes (PDI, 2017-2021). De esta forma también se incide de manera indirecta, sobre la motivación hacia el proceso de formación por parte del estudiante, al ser reconocidas sus fortalezas y oportunidades para el aprendizaje.

Con base en lo anterior, se reafirma la idea de Medina (2002) con respecto a que los profesores deberán de diseñar nuevos modelos y tendencias en educación, que permitan responder a los retos y demandas contextuales actuales; así como lo que esto involucre.

## **Conclusiones**

El ejercicio de la reflexión sobre la práctica docente en profesores de educación superior se considera como estrategias de revisión y valoración de posturas que desde la función docente se establecen; a partir de los hallazgos se determina que las condiciones en la que se genera la reflexión desde la práctica sobre la vida académica se desarrolla bajo procesos cognitivos de inducción y deducción, al considerar sólo la indagación entre lo que se necesita o solicita por parte de la institución, así como las consideraciones hacia

lo que el colectivo de profesores espera en una especie de “estatus académicos”. Por tal motivo, se concluye, que la reflexión sobre la práctica docente del profesor en contextos de educación superior, al considerar la vida académica, identifica como elementos obligatorios dentro del quehacer, el respeto y seguimiento a las obligaciones designadas desde su función docente dentro de la institución educativa.

Con los resultados, se aprecia a la reflexión docente como una estrategia de seguimiento, cuidado, atención y valoración sobre la figura del estudiante; es decir, reflexión sobre la práctica docente, el profesor sigue cumplimiento con lo establecido desde los constructos sociales sobre su figura, así como lo normado por la institución educativa.

En cuanto al significado que el estudiante adquiere para el profesor una vez que realiza ejercicios de reflexión sobre su práctica, se determina que es considerado un actor de relevancia dentro del ejercicio de la docencia; pues se centra en el para generar aprendizaje, sin embargo, el mismo no puede convertirse en el referente único que reconstruya la práctica docente para mejorar situaciones de aprendizaje o lograr objetivos puestos en la formación académica, ya que el profesor señala que solo considerar al actor acorta las posibilidades de crecimiento profesional y consolidación de trayectorias académicas, situaciones de gran impacto para los profesores de educación superior y acreditaciones de las IES.

Sin embargo, habría que valorar las apreciaciones expuestas por los profesores, debido a que muestran más un concepto interiorizado de cuidado (establecido por la relación docente-estudiante-aprendizaje), que construido desde la reflexión sobre experiencia y aprendizaje producto del ejercicio diario de su profesión.

La vida académica desde la reflexión de la práctica docente considerando al estudiante, enseñanza y didáctica por parte del profesor se establece como elemento indispensable para el logro de objetivos educativos e institucionales, pero no como un código de distinción o estatus entre la comunidad de profesores o academia; por lo tanto, la reflexión de estos procesos llevan a corroborar, por parte del profesor, que su función sigue construyéndose por deberes asignados desde la institución y tendencias marcadas para la práctica del “buen profesor de educación superior”.

## Referencias

- Baena, G. (2002). *Metodología de la Investigación*. México: Publicaciones Cultural.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Pearson.
- Bernal, L. (1995). Antecedentes Posgrado. *En Los desafíos del posgrado en América Latina*. México: Colecciones UDUAL.
- Bernal, M. y Nateras, J. (2009). La práctica del profesor reflexivo: Desarrollando competencias. *En Congreso Iberoamericano de Educación*, (pp. 1-5). Buenos Aires, Argentina.
- Bonillas, E. y Rodríguez, P. (2002). *Más allá del dilema de los métodos*. Colombia: Uniandes.
- Brunner, J. (2001). Peligros y Promesas: Educación Superior en América Latina. *Documento producido por el Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad convocado por la UNESCO y el Banco Mundial*. Recuperado de: [http://200.6.99.248/~bru487cl/files/PELIGRO%20Y%20PROMESA\\_es%20EN%20AL\\_2\\_.pdf](http://200.6.99.248/~bru487cl/files/PELIGRO%20Y%20PROMESA_es%20EN%20AL_2_.pdf)
- Cardona, J. (2008). La práctica reflexiva, clave en la profesionalización docente. En A., Cardona (Editores). *Cuestiones en torno a la formación y desarrollo profesional de los profesores* (pp. 25-36). Madrid, España: Sanz y Torres.
- Castellanos, S. y Yaya, R. (2013). La reflexión docente y la construcción del conocimiento. *Revista Electrónica Sinéctica*, 41(41), 1-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/998/99828325005.pdf>
- De la Torre, S. y Violant, V. (2002). *Creatividad aplicada*. Barcelona: PPU/Autores
- Donoso, R. (1999). *Mitos y educación: el impacto de la globalización en la educación en América Latina*. Buenos Aires: Espacio editorial.
- García, M. (2016). *La práctica reflexiva y pensamiento innovador del profesor experimentado universitario como eje profesionalizante: Una propuesta interdisciplinaria para el estudio*. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Sociales. Universidad de Sonora, México.
- García, M. (2018). El proceso reflexivo como estrategia de intervención y mejora en la práctica docente. *En Foro Académico de Experiencias Educativas*. 3er. Evento Regional de la Universidad Pedagógica Nacional. Hermosillo, Sonora, México.
- Gento, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.
- Gento, S. (2004). *Guía práctica para la investigación educativa*. España: Sanz y Torres Editorial.

- Graw, S., Gómez, C. y Perandones, T (2009). *La Formación del profesorado como factor decisivo de la calidad educativa*. Universidad de Alicante. Recuperado de: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13199/1/PROPUESTAS%20CAP.%201.pdf>
- Hernández, S. Fernández, C. y Pilar, L. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: Mc Graw Hill.
- Medina, A. (2002). Presentación. *Educación*, 329, 7-22. Recuperado de [https://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2002/re329/re329\\_01.html](https://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2002/re329/re329_01.html)
- Medina, A. y Domínguez, Ma. (2008). Los procesos reflexivos como base de la formación del profesorado. En A. Cardona (Coord.), *Cuestiones en torno a la formación y desarrollo profesional de los profesores* (pp. 37-50). Madrid, España: Sanz y Torres.
- Montes, M. (2011). *El profesor principiante en la Universidad de Sonora: contexto, proceso de formación, identidad con la institución e inserción laboral* Tesis en opción al grado de Doctor en Didáctica. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- Moral, C. (2011). Profesores experimentados, profesores principiantes. En A. Medina; A. De la Herrán y C. Sánchez, (Coords.). *Formación pedagógica y práctica del profesorado* (pp. 60-78). Madrid, España: Centro de estudios Ramón Areces.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Educare*, 15(1), 15-29. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/867>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Plan de Desarrollo Institucional, PDI. (2017-2021). *Plan de desarrollo institucional, Universidad de Sonora*. México: UniSon.
- Rodríguez, G. y Castañeda, E. (2001). Los profesores en contexto de investigación e innovación. *Iberoamericana de Educación*, 25, 103-146. Recuperado de [www.rieoei.org/rie25a05.PDF](http://www.rieoei.org/rie25a05.PDF)
- Rubio, J. y Varas, J. (2004). *El análisis de la realidad en intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: CCS.
- Salking, N. (1998). *Métodos de Investigación*. México: Prentice Hall



- Subsecretaría de Educación Superior, SES. (2018). *Educación superior en México*. Recuperado en: <http://www.ses.sep.gob.mx/educacionsinfronteras/>
- Tejeda, J. (1995). El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora. *Educar*, 19, 19-32. Recuperado de <https://educar.uab.cat/ojs-educar/educar/article/viewFile/432/406>
- Velázquez, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto de política pública. *Desafíos* 20, 149-187. Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/desafios/article/view/433>

## CAPÍTULO 4. GESTIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA

# Formación de tecnólogos en Brasil: análisis de las políticas públicas educativas en las últimas décadas

Anthone Mateus Magalhães Afonso<sup>1</sup>  
Wania Regina Coutinho Gonzalez<sup>2</sup>

## Introducción

La formación profesional tecnológica de nivel superior comenzó a ser ofrecida en Brasil en la década de 1960, como parte de políticas nacionales de modernización asociadas al capital extranjero.

Inicialmente fue propuesta por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) la oferta de un curso de ingeniería de menor duración (tres años) llamado de Ingeniería de Operación. De forma diferente a los cursos de ingeniería tradicionales que poseían duración en torno a cinco años con el objetivo de formar profesionales para la investigación, desarrollo y elaboración de proyectos, los cursos de Ingeniería de Operación tenían enfoque más orientado hacia la práctica, para la ejecución. La oferta inicial de estos cursos de formación profesional tecnológica de nivel superior fue autorizada por el Dictamen Legal n. 25/65 del Consejo Federal de Educación (CFE).

Para Brandão (2006, traducción nuestra) el objetivo de esta nueva política de educación en el nivel superior (iniciada antes del golpe militar de 1964, pero reafirmada a partir de ahí) era "formar profesionales que no necesitaban pensar, ni crítica ni científicamente, reproducir, operar y mantener la tecnología y los procesos industriales que el país importaba principalmente de los Estados Unidos de América" (p.5). Resalta además que los dirigentes ya buscaban referencias para este tipo de formación superior en las experiencias de otros países.

---

<sup>1</sup> Doctor en Educación. Profesor de Educación Básica, Técnica y Tecnológica del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Fluminense (IFF) en Campos dos Goytacazes - RJ, Brasil. [amateus@iff.edu.br](mailto:amateus@iff.edu.br) / [anthone.mateus@gmail.com](mailto:anthone.mateus@gmail.com)

<sup>2</sup> Doctora en Educación. Profesora del Programa de Pos-Graduación en Educación de la Universidad Estácio de Sá y profesora adjunta de la Universidad del Estado de Río de Janeiro / Facultad de Educación de Baixada Fluminense en Río de Janeiro - RJ, Brasil. [waniagonzalez@gmail.com](mailto:waniagonzalez@gmail.com)

Los proyectos de estos nuevos cursos de tiempo reducido en Brasil tuvieron apoyo de la Fundación Ford que defendía la transferencia de un modelo de curso superior ya ofrecido en los Estados Unidos para calificar profesionales adecuados a la operación de las tecnologías que Brasil importa. La propuesta era de un modelo de curso superior (en el sentido que se tiene acceso después de la escuela secundaria, pero de nivel intermedio y con terminación, tales como los ofrecidos en los Estados Unidos por medio de los *Junior Colleges*, *Technical Colleges* y en los *Community Colleges* (Brandão , 2006; 2013).

En esta investigación se adoptan los conceptos de transferencia, traducción y transformación establecidos por Cowen (2012, traducción nuestra):

(a) transferencia se refiere a una idea o práctica o institución educativa (por ejemplo, universidad) que se mueve de un lugar para otro, además de los límites internacionales legales; (b) traducción es el esfuerzo (por el 'exportador' o por el 'importador') para cambiar prácticas, ideas o instituciones educativas de modo que se ajusten al nuevo contexto; (c) transformación se refiere a lo que sucede con algo que fue transferido y, después de dos o más décadas, fue modificado en el nuevo contexto. (p.140)

A partir de la publicación de la Ley n. 5.540 de 28 de noviembre de 1968 que instituyó la Reforma Universitaria en Brasil, se abrió el espacio formal y legal para la oferta de cursos superiores de corta duración, de formación intermedia para atender a los intereses del capital nacional e internacional. Esto llevó a la implementación de otras diferentes propuestas que estaban en estudio en el país, además de la Ingeniería Operativa que ya se ofrecía.

En el Estado de São Paulo, por ejemplo, fue creado el Centro Estadual de Educación Tecnológica de São Paulo, más tarde llamado Centro Estatal de Educación Tecnológica Paula Souza. Él pasó a ofrecer los llamados "cursos técnicos de nivel superior". Estos cursos deberían tener una carga horaria total de 2450 horas de clase y realizados en dos años (Brandão, 2006), en un modelo diferente de los cursos de ingeniería tradicionales y también de las de operación. Se verifica en estos cursos una propuesta, estructura y carga horaria muy próxima a los Cursos Superiores de Tecnología (CST) ofrecidos actualmente en Brasil, aunque se llaman a la época en estas instituciones paulistas de *cursos técnicos de nivel superior*.

Las denominaciones "Cursos Superiores de Tecnología" y "Tecnólogos" pasaron a ser adoptadas oficialmente sólo en 1973, cuando el CFE emitió el Dictamen Legal n. 1.060/73 sobre la formación de técnicos de nivel superior.

A finales de los años setenta, esas políticas fueron discontinuadas, los cursos de Ingeniería de Operación sustituidos por los de Ingeniería Industrial de graduación plena y los CST pasaron a perder atractivo debido a la falta de apoyo para regulación de la profesión, definición de atribuciones junto a los consejos de clase, entre otras dificultades en reconocerlos como de nivel superior - de graduación. Las acciones para ampliar la oferta de los CST se retomaron sólo en la década de 1990.

En este contexto de alternancia en las políticas educativas dirigidas a la educación profesional tecnológica de graduación, se determina como objetivo de este trabajo, presentar parte de una investigación que analizó las políticas públicas dirigidas a los CST en los últimos 30 años en Brasil. En la primera sección se presentarán las acciones gubernamentales más importantes para la reanudación de la oferta en la década de 1990. Y en la segunda sección las acciones de valorización profesional y de reconocimiento de los tecnólogos para la actuación profesional y la continuación de estudios así como para el aumento de la calidad de los cursos a partir del reordenamiento legal observado en los Gobiernos de los presidentes Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) y Dilma Rousseff (2011-2016).

## **Desarrollo**

### **1. Políticas públicas para la reanudación de la oferta de CST en la década de 1990**

En el inicio de la década de 1990, después de largo plazo con oferta reducida de los CST y sin la implantación de políticas públicas de incentivo a su oferta, el MEC desarrolló algunos trabajos y desencadenó acciones para la reanudación de esos cursos como parte de un plan para readecuación de la Educación Profesional.

Una de las primeras acciones para la reanudación de la oferta de cursos superiores de corta duración se dio en el Gobierno Fernando Collor en 1991, cuando la Secretaría Nacional de Educación Tecnológica (SENETE), actual Secretaria de Educación Profesional y Tecnológica (SETEC), elaboró una propuesta de creación del Sistema

Nacional de Educación Tecnológica, en paralelo al Sistema Nacional de Educación - lo que evidenciaba la dualidad entre sistemas educativos diferenciados para la clase dirigente y la clase trabajadora (Kuenzer, 2007).

Posteriormente, en el gobierno del presidente Itamar Franco, tras la publicación de un conjunto de documentos con proposiciones de SENETE / MEC y aliado al modelo de desarrollo económico emergente de la década de 1990, las ETF (Escuelas Técnicas Federales) se transformaron en CEFET (Centros Federales de Educación Tecnológica) por medio de la Ley n. 8.948, de 08 de diciembre de 1994, instituyendo el Sistema Nacional de Educación Tecnológica y posibilitando la oferta de cursos de nivel superior en esas nuevas instituciones.

Pero fue en los gobiernos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 2002, que el movimiento de alteraciones en la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) fue intensificado: la oferta de la educación técnica de nivel medio fue redefinida y la graduación tecnológica de corta duración se reanudó.

Este retorno de la oferta de los CST por los gobiernos de FHC reveló un modelo de política pública que parecía traer la ejecución antes de la planificación, una vez que los cursos volvieron a ser ofrecidos sin que las definiciones legales fueran debidamente alteradas y adecuadas al modelo educativo deseado. Este "atropello" en la elaboración de las políticas públicas ocasionó efectos desastrosos: baja aceptación de los profesionales formados y dificultad para la continuidad de los estudios académicos a nivel de postgrado y para ocupación de sus funciones profesionales de trabajo una vez que la oferta de los cursos se dio antes de su completa regulación.

La falta de regulación, al parecer, fue parte de la estrategia de ofrecer estos cursos en los moldes de los propuestos por la Fundación Ford en la década de 1960 con la concepción de una formación intermedia, secuencial y de corta duración, retomados a partir del acuerdo de préstamo y el contrato n. 1052 con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en 1997 para la creación del Programa de Expansión de la Educación Profesional (PROEP). Sin embargo, la ausencia de dispositivos regulatorios incluso para indicar si dicha modalidad confería diploma de nivel tecnológico o de graduación, trae gran incertidumbre y una fuerte presión, ya que los viejos problemas encontrados en las

décadas de 1960 a 1980 resurgieron e hicieron con que el gobierno presentase una pequeña reacción en el sentido de definir mejor algunos aspectos vinculados a esa formación al final del mandato de FHC.

Entre las principales acciones desarrolladas en su período de gobierno que se dirigieron a los CSTs, en síntesis, se destacan:

- Publicación de la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB), de 20 de diciembre de 1996, que reorganizó la Educación Profesional, pero dejó algunas lagunas de definiciones, lo que llevó a la publicación de otros textos legales complementarios.
- Publicación del Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, que reguló el párrafo 2 del artículo 36 y los artículos 39 a 42 de la Ley n. 9.394, de 20/12/1996. Se determinaron los objetivos de la Educación Profesional, sus formas de articulación, sus niveles, directrices curriculares, formas de estructuración de los currículos y otros aspectos. Se destaca, en el ámbito de esta investigación, la definición legal del "nivel tecnológico", una novedad en los documentos legales que abarcaba los cursos de nivel superior en el ámbito de la educación tecnológica, pero que no garantizaba la equivalencia a los cursos tradicionales de graduación.
- Creación del PROEP. El objetivo era implantar un nuevo modelo de Educación Profesional, con fuerte aproximación con el mercado y diversidad en la oferta, contando con la participación del sector público, privado y de Organizaciones No Gubernamentales (ONG) para el desarrollo de las acciones educativas.
- Publicación del Dictamen Legal CNE/CEB n. 17, de 3 de diciembre de 1997, la Cámara de Educación Básica (CEB) del Consejo Nacional de Educación (CNE), reafirmando que la educación profesional de nivel tecnológico era de nivel superior, pero sin equiparar los CST con los cursos de graduación tradicionales. Ellos continuaban siendo cursos superiores de la educación profesional.
- Publicación del primer Plan Nacional de Educación (PNE) por medio de la Ley n. 10.172, de 09 de enero de 2001 (Brasil, 2001), con vigencia entre los años 2001 y 2010. Se acordaron 15 objetivos y metas para la EPT, pero ninguna de ellas trataba directamente de los cursos de nivel tecnológico. Los CST fueron tratados sólo en las

metas 2 y 8 del ítem "7-Educación Tecnológica y Formación Profesional", pero de forma indirecta.

- Publicación del Dictamen Legal CNE/CES n. 436, de 2 de abril de 2001 por la Cámara de Educación Superior (CES) del CNE. Fue el primer paso hacia la equiparación de los CST con los cursos de graduación tradicionales, descartando la posibilidad de ser encuadrados como cursos post-medianos o superiores secuenciales. Sin embargo, hacían la salvedad de que, a pesar de la equiparación, necesitarían el establecimiento de sus características específicas para distinguirlos de los demás cursos de graduación existentes, o sea, sin absorber todas las prerrogativas ya asociadas a los cursos tradicionales, tales como el ejercicio de la profesión y el registro en consejos de clase, por ejemplo.
- Publicación del Dictamen Legal CNE/CP n. 29 y su respectiva Resolución n. 3 por el Consejo Pleno del CNE en diciembre de 2002, al final del segundo mandato de FHC. La Resolución n. 3, de 18 de diciembre de 2002, instituyó las Directrices Curriculares Nacionales Generales para la organización y el funcionamiento de los CST. En términos estructurales y de concepción, guarda gran similitud con la Resolución n. 04/1999 del CNE/CEB que estableció las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Profesional de Nivel Técnico. El concepto de competencia, presentado en el artículo 7º de la Resolución n. 3/2002 se asemeja bastante a lo definido en el artículo 6º de la Resolución n. 04/1999, reafirmando el compromiso con el mercado y con una formación para el saber hacer, para la práctica, también en los CST.

A partir del análisis de las acciones emprendidas durante el Gobierno de FHC en el ámbito de la EPT, se observa un reordenamiento legal inicialmente para la oferta de una educación técnica como alternativa a la educación superior y posteriormente a una educación tecnológica oficializando la distinción entre la educación superior académico y la educación profesional. Las concepciones de Educación Profesional implantadas en ese período por el Gobierno FHC se volvían hacia el mercado de trabajo, una formación tecnicista y abreviada, con propuesta de menor tiempo de duración en todos los niveles. En el ámbito de la educación superior, aunque desarrollara algunas acciones que



garantizarían la actuación de los tecnólogos como profesionales de nivel superior (eminentemente al término de su segundo mandato), no existían acciones de valorización y regulación de la profesión, lo que fue observado apenas a partir del Gobierno del presidente Lula.

## **2. Políticas públicas dirigidas a los CST a partir del Gobierno del presidente Lula**

Los Gobiernos del presidente Lula se destacan por la reordenación legal y valorización de la EPT en Brasil. Se observa en ese período diversas acciones que objetivaban el aumento del número de escuelas y de vacantes en la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica, la mejora de la calidad de los cursos en el ámbito de la EPT y la valorización de los tecnólogos.

En una primera acción clara de reorganización y valorización de la EPT en Brasil, ocurrió la publicación del Decreto n. 5.154, el 23 de julio de 2004, revocando el Decreto n. 2.208 / 1997 y redefiniendo las políticas de gobierno.

Este nuevo decreto redefinió los niveles de la Educación Profesional, sus premisas, las formas de articulación con la Enseñanza Media (posibilitando nuevamente la oferta de formación técnica integrada, además de las concomitante y subsecuente ya disponibles), certificaciones parciales y diplomas, entre otros puntos. En el artículo 1º, en la definición de los cursos y programas de la Educación Profesional, deja de utilizar las definiciones de niveles básico, técnico y tecnológico y hace clara la equiparación de los CST a los cursos de graduación al utilizar: "I - formación inicial y continuada de trabajadores; II - educación profesional técnica de nivel medio; y III - educación profesional tecnológica de graduación y de postgrado" (Brasil, 2004, traducción nuestra).

Y además de promover la equiparación de los CSTs, preveía también la oferta de educación profesional tecnológica de postgrado, reconociendo la importancia de esa formación y garantizando la realización de estudios en programas de nivel más elevado.

Otro punto a destacar en el Decreto n. 5.154/2004 es la definición de las premisas de la Educación Profesional: de la organización por áreas profesionales y de la articulación de esfuerzos de las áreas de educación, del trabajo y del empleo y de la ciencia y tecnología, o sea, de áreas de actuación de diferentes ministerios. Estas acciones integradas entre

diferentes carteras del gobierno ya indicaban la necesidad de una mejor articulación para la resolución de problemas graves en el ámbito de la Educación Profesional.

Para los cursos de educación profesional tecnológica de graduación y posgrado, se estableció aún que sus objetivos, características y duración deberían ser organizados de acuerdo con las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) definidas por el CNE, conforme al artículo 5º del Decreto n. 5154/2004. También se definió en el artículo 7º de este decreto el derecho a la titulación de los alumnos que concluyeran los cursos técnicos de nivel medio o de graduación tecnológica.

Construido a partir de gran discusión, según lo relatado en Moura (2010), el Decreto n. 5.154/2004 es un punto clave de la reformulación de toda la Educación Profesional en Brasil en los años 2000, sobre todo en la educación técnica de nivel medio y en la graduación tecnológica. Lo que se observó fue el intento de una mayor y mejor organización de la Educación Profesional, sea en el aspecto legal, sea en la oferta y ejecución de acciones para ampliación y valorización de la EPT en el país.

Como parte de ese movimiento, el 3 de febrero de 2005, se publicó la Resolución n. 01/2005 del CNE, actualizando la definición de las DCN para la Enseñanza Media y para la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio. Se definieron nuevas referencias de carga horaria mínima para la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio y también actualizada la nomenclatura de los cursos y programas de Educación Profesional, ratificando lo que ya se publicó en el Decreto n. 5154/2004:

Art. 3º La nomenclatura de los cursos y programas de Educación Profesional pasará a ser actualizada en los siguientes términos:

I. "Educación Profesional de nivel básico" pasa a denominarse "formación inicial y continuada de trabajadores";

II. "Educación Profesional de nivel técnico" pasa a denominarse "Educación Profesional Técnica de nivel medio";

III. "Educación Profesional de nivel tecnológico" pasa a denominarse "Educación Profesional Tecnológica, de graduación y de postgrado". (Brasil, 2005, traducción nuestra)

En otra acción, el 9 de mayo de 2006, se publicó el Decreto n. 5.773 que disponía sobre el ejercicio de las funciones de regulación, supervisión y evaluación de instituciones de educación superior y cursos superiores de graduación y secuenciales en el sistema federal de enseñanza.

Este decreto tuvo un papel estratégico en el desarrollo de la graduación tecnológica una vez que al tratar de la autorización, reconocimiento y renovación de reconocimiento de los CSTs determinó que esas acciones fueran basadas en el catálogo de denominaciones de cursos publicado por la SETEC, conforme a lo dispuesto en los artículos 42 a 44, los que posteriormente, tuvieron la redacción parcial alterada por el Decreto n. 6.303, de 2007 con el fin de incluir el acto normativo de autorización junto a los actos ya previstos de reconocimiento y renovación de reconocimiento.

La elaboración de un Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnología fue una acción coordinada por la SETEC/MEC con el objetivo de mejor organizar los CSTs, identificando todas las nomenclaturas de cursos utilizadas y proponiendo una agrupación de títulos próximos o con el mismo perfil, disminuyendo ese el rol de nombres de cursos y garantizando una mayor organicidad de la modalidad de enseñanza. Hasta entonces sólo existían las definiciones de las 20 áreas profesionales y sus cargas horarias mínimas, tal como se define en el Dictamen Legal CNE/CES n. 436/2001 que permitía el registro de CST en las más diversas denominaciones, siempre que se encuadrar en esas áreas profesionales y respetar la carga horaria mínima, además de los supuestos definidos en las DCN correspondientes y otras determinaciones legales. Este Catálogo se publicó a partir de la Portaria n. 10 del MEC, de 28 de julio de 2006.

De forma diferente al Dictamen Legal CNE/CES n. 436/2001, el catálogo definió todas las nomenclaturas de CST posibles en cada área y estableció la carga horaria mínima por curso, mientras que el dictamen anterior sólo contenía las definiciones de carga horaria mínima por área. Constan en el catálogo 96 denominaciones diferentes de CST distribuidas en ocho áreas, alterando la composición anterior del parecer donde había 20 áreas. Este era un primer paso, un paso necesario, para la actuación junto a los consejos de clase visando la inclusión de los cursos de graduación tecnológica en sus cuadros de actuación profesional.

A continuación, como parte de la planificación de la acción de mejor organización de la formación profesional de graduación tecnológica, se publicó la Portaria n. 12 del MEC, el 14 de agosto de 2006. Ella disponía sobre la adecuación de la denominación de los CST al Catálogo Nacional, en los términos del art. 71, párrafos 1º y 2º del Decreto No. 5.773,

de 2006. Por el determinado, los cursos ya ofrecidos deberían encuadrarse en las nuevas denominaciones y cargas horarias mínimas establecidas anteriormente en la Portaria n. 10/2006 MEC, conforme a la definición del Artículo 1º.

Con ello, quedaron uniformizadas, a partir de 2006, las denominaciones de los cursos ofrecidos en todo Brasil y sus respectivas cargas horarias, facilitando la organización, el control, la divulgación y la aceptación de esos cursos a partir de otras acciones conjuntas desarrolladas por el MEC/SETEC. También fue posible, a partir del año 2007, la aplicación del Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes (ENADE) a los estudiantes de los CST, tal como ya se hacía con los otros cursos de graduación. De esta forma los procesos de autorización, reconocimiento y renovación de reconocimiento incluyeron los resultados del ENADE en el conjunto de las ya realizadas evaluaciones institucionales y de los cursos in loco para verificación de la calidad de los CST.

Posteriormente, a partir del Oficio n. 1.168 del MEC, el CNE/CES emitió el Dictamen Legal n. 277, de 07 de diciembre de 2006, concordando con la propuesta de reorganización de la educación profesional tecnológica de graduación con una nueva metodología que reunía los cursos en grandes ejes temáticos. Esta línea de organización ya había sido observada en el intento de la disminución del número de áreas profesionales cuando publicada la primera versión del Catálogo Nacional de los Cursos Superiores de Tecnología. Por la nueva metodología, los cursos serían reorganizados en 10 ejes tecnológicos que podrían y deberían ser actualizados de acuerdo con la necesidad.

En los años siguientes el MEC también realizó un trabajo junto a los consejos profesionales con el fin de obtener la inclusión de los CST en sus tablas nacionales de profesiones registradas. También inició una acción especial junto a empresas públicas con el fin de solicitar la modificación de sus planes de cargo y salarios para contemplar la participación de tecnólogos en los concursos públicos para la ocupación de funciones, pues aún era grande el universo de empresas públicas que no reconocían los CST como formadores de profesionales de nivel superior. En algunos casos, los tecnólogos formados eran aprobados en los concursos públicos y no conseguían asumir los cargos, teniendo que accionar la justicia; y en otros los editales prohibían expresamente su inscripción y posterior nombramiento.

En el marco de algunas de estas dificultades fueron emitidas por la SETEC/MEC las Notas Técnicas n. 001, de 17 de enero de 2007, y n. 109, de 17 de abril de 2009 que buscaban atender a demandas puntuales y al mismo tiempo generar respaldo jurídico para otros casos semejantes.

En la primera, el Departamento de Políticas y Articulación Institucional (DPAI) de la SETEC responde a un cuestionamiento del presidente del Sindicato de los Tecnólogos de São Paulo acerca de un tecnólogo afiliado que alegaba haber sido perjudicado en un concurso público del Ayuntamiento Municipal de São Paulo para la provisión del cargo de Auditor-Fiscal Tributario Municipal I, cuyo edicto exigía curso de graduación plena. En la segunda, la Dirección de Regulación y Supervisión de la Educación Profesional y Tecnológica (DRSEPT) de la SETEC da respuesta a una demanda de la Procuraduría de la República en el Estado de Bahía que discute sobre la compatibilidad de la calificación de los portadores de diplomas de tecnólogos y las atribuciones de los cargos de nivel superior ofrecidos en el Concurso Público n. 1/2007 de Petrobras.

Una de las principales empresas públicas del país, Petrobras, sólo pasó a aceptar la competencia de tecnólogos en sus concursos públicos en 2011, permitiendo la inscripción para los cargos de Analista de Sistemas Júnior - Ingeniería de Software; Analista de Sistemas Júnior - Infraestructura; y Analista de Sistemas Júnior - Procesos de Negocio (Petrobras, 2011). Aunque ha avanzado, seguía prohibido el ingreso de tecnólogos en los cargos de las áreas de ingeniería, en gran medida, debido a limitaciones aún impuestas por el Consejo Federal de Ingeniería, Arquitectura y Agronomía (Confea) para la actuación de esos profesionales.

Otra acción gubernamental importante, con el fin de hacer ley gran parte de las definiciones constantes en el Decreto n. 5.154/04 y en la Resolución n. 01/2005 del CNE, fue la proposición, discusión y aprobación de la Ley n. 11.741, de 16 de julio de 2008, que modificó los artículos 37, 39, 41 y 42, revocó los párrafos 2º y 4º del artículo 36 y el párrafo único del artículo 41 de la LDB, además de crear la sección IV-A - de la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio.

Se trata de otro hito importante para la Educación Profesional en Brasil, por dos motivos en especial: primero, por la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio haber pasado

a constar en la Sección IV-A de la LDB, dentro del Capítulo II, que trata de la Educación Básica y del Título V - De los Niveles y de las Modalidades de Educación y Enseñanza; y segundo, por la LDB haber incorporado definiciones claras y objetivas para la EPT, revocando el Decreto n. 5.154/2004 que, en su publicación, ya había revocado el Decreto n. 2.208/1997.

Estas definiciones más estrictas para la EPT en la LDB, derogando el Decreto n. 5.154/2004, también mostraron gran participación y avance de la sociedad civil y organizada y de la academia en las discusiones educativas, lo que legitimó y transformó una política transitoria de gobierno en política permanente de Estado.

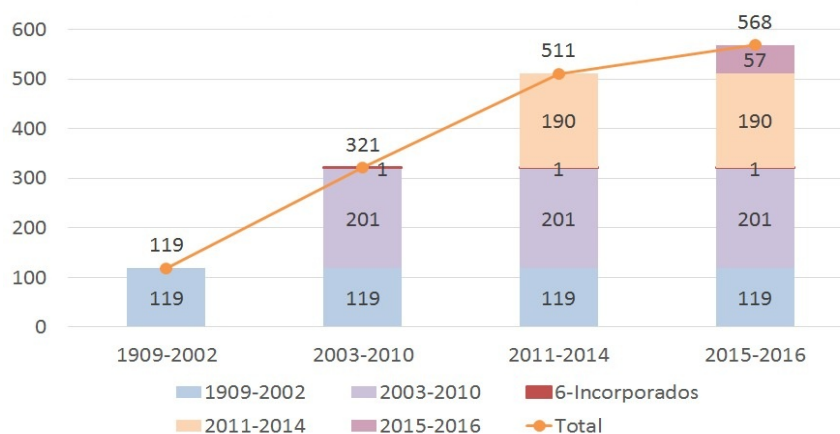
También en el año 2008, el 29 de diciembre, se publicó la Ley n. 11.892 que instituyó la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica y creó los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IF). A partir de esa ley, la Red Federal de EPT fue reformulada, transformando o integrando las ETF y CEFET en IF, conforme definido en la Sección I del capítulo II. En medio de un proceso intenso de expansión de la red que preveía la construcción de cientos de nuevas unidades federales de EPT, este acto garantizó mayor organicidad y otorgó a los IF creados, así como a la Universidad Tecnológica Federal de Paraná (UTFPR) ya los CEFET Celso Suckow de la Fonseca y de Minas Gerais (que optar por la no transformación en IF), mayor autonomía administrativa, patrimonial, financiera y didáctico-pedagógica. Actualmente la Red Federal cuenta con 644 *campus* en funcionamiento. Según el MEC, de 1909 a 2002 se construyeron 140 escuelas técnicas en el país y entre 2003 y 2016 fueron 504 nuevas unidades referentes al plan de expansión de la Educación Profesional, totalizando 644 *campus* en funcionamiento (Brasil, 2016b).

Son 38 Institutos Federales presentes en todos los estados, ofreciendo cursos de cualificación, enseñanza media integrada, cursos superiores de tecnología y licenciaturas. Esta Red todavía está formada por instituciones que no se adhirieron a los Institutos Federales, pero también ofrecen educación profesional en todos los niveles. Son dos Cefets, 25 escuelas vinculadas a Universidades, el Colegio Pedro II y una Universidad Tecnológica (Brasil, 2016b, traducción nuestra).

En el Gráfico 1 se presenta la cantidad de municipios atendidos por la Red, una información importante que demuestra el crecimiento de la capilaridad de la EPT a lo largo de los años. Hasta 2002, sólo 119 municipios eran atendidos. En 2010 ese número

ya tenía más que doblado, llegando a 321 municipios. Después llegó a 511 municipios en 2014 y alcanzó la marca de 568 en 2016, interiorizando la Red y haciendo la EPT llegar a municipios que hasta entonces no contaban con ninguna iniciativa federal en la educación. Considerando que Brasil contabiliza el número de 5.570 municipios de acuerdo con el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) (Brasil, 2014), el gobierno federal alcanzó una importante marca: por cada 10 municipios del país, uno posee *campus* de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica.

Fig. 1. Municipios atendidos por la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica



Fuente: Brasil (2016b)

En continuidad a las acciones de fortalecimiento de la graduación tecnológica, en el año 2010, atendiendo al movimiento de actualización definido en ley y por el CNE, se publicó la 2ª versión del Catálogo Nacional de los Cursos Superiores de Tecnología. Esta versión presentaba 112 graduaciones tecnológicas organizadas en 13 ejes tecnológicos. Además de la carga horaria mínima de cada curso, que ya estaba presente en la 1ª versión, y de la novedad de la organización en ejes tecnológicos, también traía el perfil del egresado y la infraestructura recomendada para cada curso. Según el MEC, el catálogo nacional debería servir como "guía para referir a estudiantes, educadores, instituciones ofertantes, sistemas de redes de enseñanza, y entidades representativas de clases, empleadores y el público en general" (Brasil, 2010, p. 8, traducción nuestra). Es decir, se trata de un elemento clave para la valorización del tecnólogo en diferentes acciones del MEC como ya abordado anteriormente.

También en el año 2010 fue encaminada por el MEC para el legislativo federal la propuesta del PNE 2011-2020 a través del Proyecto de Ley n. 8035/2010. Sin embargo, el PNE sólo fue aprobado cerca de cuatro años después - ya en el gobierno de la presidenta Dilma, por medio de la Ley n. 13.005, de 25 de junio de 2014, teniendo entonces su vigencia modificada para el decenio 2014-2024. Análisis que de manera más profunda refiere Afonso y Gonzalez (2016) al exponer sobre el tratamiento dado a la graduación tecnológica en este plano.

En otra acción más reciente, en 2016, se publicó la 3ª versión del Catálogo Nacional de los Cursos Superiores de Tecnología con el propósito de perfeccionar y fortalecer esos cursos. Se añadieron 21 nuevas denominaciones de CST, totalizando 134 en el catálogo.

A partir de avances obtenidos en el conjunto de acciones de la propia SETEC/MEC y de otros sectores de gobierno, como el Ministerio de Trabajo y Empleo (MTE), fue posible articular nuevas informaciones en el catálogo, dejándolo más completo. Él pasó a contar con ocho descriptores: denominación del curso, eje tecnológico, perfil profesional de conclusión, la infraestructura mínima requerida, carga horaria mínima, campo de actuación, ocupaciones CBO asociadas y posibilidades de continuación de estudios en el Postgrado (Brasil, 2016a).

En el campo de actuación, se listan posibilidades de actuación para los profesionales egresados de cada curso, una dirección importante para aquellos que pasan el momento de la elección de un curso de graduación o quieren buscar trabajo al formarse.

Otro nuevo campo disponible en el catálogo es el de ocupaciones de la Clasificación Brasileña de Ocupaciones (CBO) asociadas a los cursos ofrecidos en el catálogo que podrán ser ejercidas o que poseen relación directa con el perfil profesional del egresado. Este trabajo fue posible a partir de acciones que culminaron, aún en enero de 2010, en la actualización de la CBO y que promovió la inclusión de nuevas categorías de tecnólogos, con 87 títulos, además de incluir profesionales de la Salud de la Familia para atender al Ministerio de Salud.

En años posteriores, 2013 y 2016, se realizaron otras inclusiones de tecnólogos. En un escenario donde la reglamentación de la profesión de tecnólogo aún tramita en el



legislativo (Proyecto de Ley n. 2245/2007), tener registros en la CBO del MTE trae mayor seguridad e indica la posibilidad de contratación de esos profesionales como de nivel superior, además de los registros ya existentes en el MEC que garantizan la posibilidad de continuación en los estudios.

Y esa es la otra gran novedad: el campo "Posibilidades de prosecución de estudios en el Postgrado" que presenta opciones de continuidad de estudios en cursos de postgrado *lato sensu* y *stricto sensu* de acuerdo con el CST elegido. Se trata de una indicación, pero no restricción a esas áreas. Esta información indica y garantiza visibilidad a la posibilidad de verticalización de enseñanza para los tecnólogos, ya asegurada por los instrumentos legales investigados y aquí analizados y ahora bien divulgada a través de este instrumento.

El documento destaca también la contribución de esa acción en el ámbito de los CST:

Al someter esta nueva versión del Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnología a la sociedad brasileña, a partir de la publicación de la Portaria MEC nº 413, del 11 de mayo de 2016, el MEC contribuye a calificar la oferta de los CST y formar profesionales cada vez más aptos a desarrollar, de forma plena e innovadora, las actividades propias de cada curso tecnológico, con capacidad para utilizar, desarrollar o adaptar tecnologías con la comprensión crítica de las implicaciones resultantes y de sus relaciones con el proceso productivo, el ser humano, el medio ambiente y la sociedad. (Brasil, 2016a, p.8, traducción nuestra)

El catálogo nacional en esta versión trae también un índice de cursos, una tabla de convergencia, preguntas frecuentes con respuestas y la legislación relacionada. No se trata sólo de un instrumento de regulación o divulgación, sino de la materialización del resultado de un conjunto de políticas públicas desarrolladas a lo largo de los últimos años para la regulación y valorización de la formación y profesión de tecnólogo. En este escenario, urge la necesidad de realizar estudios empíricos para una mejor comprensión de los efectos de esas políticas públicas en las instituciones de enseñanza y en el mundo del trabajo.

## **Conclusiones**

A partir de las políticas públicas identificadas y analizadas en esta investigación, se verificó una fuerte modificación en el modelo de oferta de los CST, desde los primeros cursos en la década de 1960 hasta el año 2016.

Los CSTs, que hasta la década de 1990 se definían en los instrumentos legales y de regulación como una formación intermedia no equivalente a los cursos de graduación, orientada a la actividad de ejecución y predominantemente práctica, sin el incentivo a la investigación ya la extensión, pasaron a reflejar una nueva concepción a partir de las políticas públicas desarrolladas en los gobiernos del presidente Lula.

Legítimamente los cursos dejaron de ser definidos como intermediarios y fueron equiparados con los de las graduaciones tradicionales, componiendo el universo de la educación superior del país y pasando a participar en igualdad de los procedimientos de regulación y evaluación, al igual que los demás cursos de bachillerato y licenciatura. También pasaron a tener una concepción más amplia de formación tecnológica, comprendiendo el incentivo al desarrollo y adaptación de tecnologías, la investigación aplicada y la innovación.

En el campo de la inserción social, a partir de una mejor organización y coordinación, divulgación y acercamiento gubernamental con el sector productivo y otras instituciones, su aceptación ha aumentado y ha revelado resultados positivos tanto en el mundo del trabajo como en la continuación de los estudios, dificultades históricas observadas desde el inicio de la oferta de los cursos superiores de corta duración en la década de 1960.

A pesar de los avances identificados, la ausencia de mayores definiciones en las DCN sobre la organización curricular de estos cursos exigiendo el cumplimiento de una base mínima de fundamentación científica y humanística a nivel nacional, entre otros aspectos, continúa permitiendo el desarrollo de propuestas dirigidas prioritariamente al mercado, contemplando solamente actividades manuales y prácticas, con base científica y humanística abreviadas.

Se hace urgente y de extrema importancia entonces la actualización de las DCN para definir mejor la concepción de educación de los CST y garantizar una mayor calidad a esos cursos, sumando con las políticas públicas de valorización de los tecnólogos implementadas en las últimas décadas conforme presentado y discutido en esta investigación.

## Referencias bibliográficas

- Afonso, A. M. M., y Gonzalez, W. R. C. (2016). A graduação tecnológica no Ensino Superior brasileiro e no PNE 2014-2024. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 13(33), 199-216. Recuperado de <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/2405/1288>
- Brandão, M. (2006). Cursos superiores de tecnologia: democratização do acesso ao ensino superior? En: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, MG, *Anais do evento*. Recuperado de <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT09-2018--Int.pdf>
- Brandão, M. (2013). Cursos superiores de tecnologia: uma formação intermediária. En: Dante Henrique Moura. (Org.). *Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional* (pp. 307-346). 1ed. Campinas - SP: Mercado de Letras.
- Brasil. (2005). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 03 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Brasília, DF. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf)
- Brasil. (2004). Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado de [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm)
- Brasil. (2001). Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)
- Ministério da Educação, Brasil. (2010). *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia*. Brasília, DF. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7237-catalogo-nacioanl-cursos-superiores-tecnologia-2010&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7237-catalogo-nacioanl-cursos-superiores-tecnologia-2010&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192)
- Ministério da Educação, Brasil. (2016a). *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia*. 3ra.Edición. Brasília, DF. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=44501-cnecst-2016-3edc-pdf&category\\_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cnecst-2016-3edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192)

- Ministério da Educação, Brasil. (2016b). *Expansão da Rede Federal*. 19 de abril de 2018. Recuperado de <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>
- Brasil. (2014). Portal Brasil. *Cresce o número de municípios no Brasil*. 23 de dezembro de 2017. Recuperado de <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2013/06/cresce-numero-de-municipios-no-brasil-em-2013>
- Cowen, R. (2012). Introdução: O nacional, o internacional e o global. En: Cowen, R., Kazamias, A. M., y Ulterhalter, E. (Org.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas* (pp. 407 – 411). Vol.1. Brasília: UNESCO, CAPES.
- Kuenzer, A. Z. (2007). *Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.
- Moura, D. H. (2010). A relação entre a educação profissional e a educação básica na Conae 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. *Educação e Sociedade*, 31(112), 875-894. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/12.pdf>
- Petrobras. (2011). *Processo seletivo público para preenchimento de vagas e formação de cadastro reserva em cargos de nível superior e de nível médio*. Edital N° 1 PETROBRAS/PSP-RH-1/2011, de 30 de junho de 2011. Recuperado de [http://www.cesgranrio.org.br/pdf/petrobras0111/petrobras0111\\_edital.pdf](http://www.cesgranrio.org.br/pdf/petrobras0111/petrobras0111_edital.pdf)

# Demandas formativas de cuarto nivel en turismo en la provincia de Manabí, Ecuador

Norberto Pelegrín Entenza<sup>1</sup>  
María Rosa Naranjo<sup>2</sup>  
Orlando Martínez Rodríguez<sup>3</sup>

## Introducción

En un entorno caracterizado por la rapidez con que se producen los cambios, en el que cada día se amplían los límites del conocimiento en las distintas disciplinas a través de la investigación, y donde los nuevos avances se difunden fácilmente gracias a las actuales tecnologías de la información y la comunicación, es lógico que evolucionen las necesidades formativas y el perfil profesional exigido, necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en estas circunstancias. Ariza (2010)

Esta dinámica se toma como una dimensión importante para la formación de profesionales de cuarto nivel en turismo en Ecuador. Particularmente, en la provincia de Manabí, se requiere determinar la evolución de las necesidades formativas en correspondencia con su perfil, lo que se configura como un eslabón en el proceso de desarrollo turístico de este territorio que promete convertirse en una actividad fundamental para el desarrollo de la matriz productiva, el que ha de enrumbarse en correspondencia con el Plan Toda una Vida y el Plan de Desarrollo Turístico-PLANDETUR 2020.

González y Reche (2010) señalan:

La Declaración de Bolonia (1999) está derivando en la generación de una nueva cultura de la formación, un modelo educativo centrado en la adquisición de competencias para el ejercicio de la profesión, es decir, lo que en términos de François Lasnier (2000) supone un *saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, habilidades y conocimientos utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común*. (p. 385)

---

1 Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Investigador. Universidad Técnica de Manabí. [npelegrin@utm.edu.ec](mailto:npelegrin@utm.edu.ec), [norbepelgrin@gmail.com](mailto:norbepelgrin@gmail.com)

2 Máster en Dirección. Profesora Investigadora. Universidad Técnica de Manabí. Doctoranda en Filosofía y Letras. Universidad de Alicante. España. [mrosanaranjo@gmail.com](mailto:mrosanaranjo@gmail.com), [mrnaranjo@utm.edu.ec](mailto:mrnaranjo@utm.edu.ec)

3 Máster en Dirección. Profesor Investigador. Universidad de Sancti Spiritus "José Martí Pérez". [omtnetzrguez54@gmail.com](mailto:omtnetzrguez54@gmail.com)

Más adelante los mencionados autores aseveran citando a Le Boterf: “En definitiva, se trata de formar un profesional que sepa gestionar y manejar una situación compleja, que sepa actuar y reaccionar con pertinencia, sepa combinar los recursos y movilizarlos en un contexto, sepa comprender, transferir y sepa aprender a aprender” (González y Reche, 2010, p.5).

Los aportes de estos autores son muy certeros y orientadores, pues la comprensión del sistema turístico y sus componentes (demanda, oferta, infraestructura, superestructura, entre otros) como objeto de estudio del turismo y sus manifestaciones en los destinos donde convergen diferentes modalidades o tipos de turismo, exige de profesionales competentes (saber, saber hacer, saber ser) en el ejercicio de su profesión.

González y Reche (2010) reconocen que la detección de necesidades ha de ser una fase previa y exigible a cualquier plan de formación, ya que actúa como puente entre la filosofía existente y las exigencias de la práctica y proporciona información detallada sobre las prioridades que se establecen.

En este artículo se parte de las premisas analizadas y se realiza la determinación de necesidades formativas de cuarto nivel para dos casos de estudio: la Maestría en Turismo y la Especialidad en gestión de los servicios de Alimentos y Bebidas, reconociendo la importancia de esta etapa que deriva de la evolución y exigencias de la práctica en diversos sectores de la provincia Manabí en Ecuador, sin olvidar el análisis del contexto y las demandas internacionales, en correspondencia con las metas u objetivos del desarrollo sostenible para 2030.

Los autores comparten con Rué (2013) el hecho de considerar la docencia como una dimensión específica del quehacer universitario, vinculada a propuestas curriculares, a la excelencia en los aprendizajes, o como mejora de su rendimiento y, en última instancia, como una actividad estratégica para facilitar un mejor servicio a la sociedad.

Las demandas formativas se analizan desde dos aristas, en primer lugar, el perfil del profesional que muestra una primera visión sobre la orientación y preparación del aspirante; en segundo lugar, las consideraciones de los expertos en el tema, quienes poseen una trayectoria profesional y/o teórica en el sector del turismo, también se

incluyen los propios formadores de formadores turísticos, estudiantes implicados en el proceso interesados en cursar el programa, las concepciones sobre nuevas tendencias en la formación turística y buenas prácticas emprendidas, y los factores intervinientes en el contexto donde se desarrollará el programa (empresas, empresarios, Ministerio de Turismo, Gobiernos Autónomos Descentralizados e instituciones implicadas y el marco legal existente). También se consideró la relación entre los diferentes procesos sustantivos universitarios: docencia, investigación y vinculación con la comunidad.

Soto (2003) realiza importantes precisiones en su artículo “El análisis de necesidades formativas en organizaciones a través del paradigma de la Ciencia Pragmática”, que sirven de alerta para no cometer errores e indica que la evaluación de necesidades de formación es el punto de partida y una de las claves de éxito del ciclo formativo en la empresa.

Esta actividad, inherente al diseño del proceso de Enseñanza/Aprendizaje, persigue básicamente contemplar y equilibrar tanto las demandas e intereses del empleado como los de la organización. Ion y Cano (2012, p.251) plantean que cada grupo de profesores que conforma el equipo docente de una titulación debe plantearse cuál/es de las competencias de dicha titulación puede desarrollar desde sus respectivas áreas y cómo va a hacerlo.

Esto requiere emprender la tarea desde una nueva óptica. Galcerán (2013, p.158) expone que la cultura y con ella la Universidad no es externa a la estructura social en la que se enmarca, sino que ella misma está situada en un campo de poder y se organiza en su interior asimismo como tal. Ni los estudiantes ni los profesores escapan a esa dinámica si bien ocupan posiciones disimétricas en ella.

Sin embargo, al momento de diseñar los planes de formación en el ámbito aplicado, tradicionalmente se ha venido teniendo en cuenta de forma poco sistemática –cuando no ignorando- el punto de vista del empleado: de manera paralela a la filosofía de negocio que subyace a la Dirección por Objetivos, el diseño, planificación y desarrollo de la formación en las organizaciones se ha venido desarrollando de manera descendente (downward), siendo la operacionalización técnica de las líneas estratégicas la que –casi

en exclusiva- ha marcado o delimitado contenidos, metodología y temporalización de las acciones formativas para conseguir los objetivos propuestos.

La escasa rigurosidad –o inexistencia- de sistemas de evaluación de la formación y la clásica separación que se arrastra entre la Ciencia Básica y el mundo aplicado, hacen que esta concepción reduccionista del proceso de enseñanza/aprendizaje en la organización se haya perpetuado prácticamente hasta nuestros días, cuestión esta que ya ha sido planteada por Soto (2003). Esto es válido para cualquier campo del saber.

Almerich, Suárez, Belloch, y Bo (2011) plantean que el conocimiento de la estructuración de cómo son las necesidades formativas del profesorado es fundamental para la implementación de programas de formación en TIC y, consiguientemente, la integración de las mismas en la práctica docente.

Hawes (2012) ofrece acotaciones muy importantes donde diferencian el perfil de egreso del perfil profesional, aspectos muy importantes que deben ser clarificados para determinar las demandas formativas, de igual manera enfatizan en su relación y la importancia de la pertinencia social.

Los antecedentes anteriores nos indican la importancia y pertinencia de re-construir desde un abordaje teórico-práctico, cuáles son las vías idóneas científicamente válidas para la determinación de las necesidades de formación para el cuarto nivel en turismo, precisar las principales concepciones teórico-metodológicas y las buenas prácticas formativas sistematizadas, así como las variables a utilizar en estudios referentes a la determinación de las demandas formativas.

En este contexto el objetivo del artículo es mostrar las demandas formativas de cuarto nivel en turismo presentes en la provincia de Manabí, Ecuador, y su relación con el contexto internacional, nacional, regional y local en correspondencia con las megatendencias del turismo que signan su proceso de desarrollo e impone nuevos retos y desafíos en un mundo global y en continuos procesos de cambio.



## **Desarrollo**

### **Metodología y métodos**

En el estudio se emplearon dos métodos, el primero, la revisión bibliográfica y análisis documental, que permitió recopilar, analizar y discutir sobre los componentes teóricos y metodológicos que guiaron el camino para la identificación de necesidades, según programas de maestría elaborados, planes de desarrollo nacional e internacional y bibliografía especializada.

El segundo, una encuesta semi-estructurada, para conocer el estado de necesidad que poseen los pobladores implicados en el estudio que son docentes, emprendedores y trabajadores del sector turístico de la zona 4, provincias de Manabí y Santo Domingo. Se tomaron dos casos de estudio representativos la labor desarrollada para la apertura en la Universidad Técnica de Manabí la Maestría en Turismo y la Especialidad de Prestación de los servicios de alimentos y bebidas. Los casos de estudio se utilizan en programas de educación profesional, principalmente en las escuelas empresariales, para presentar situaciones del mundo real a los participantes y considerar sus aportes para desglosar los aspectos importantes del dilema planteado, en este caso, determinar las necesidades formativas, el atractivo de las propuestas planteadas, pertinencia de las mismas y conveniencia de su instrumentación práctica.

Se informó a los participantes de los antecedentes del entorno formativo, descripción de los programas, la identificación de los asuntos clave, pasos para enfrentar la instrumentación, considerando sus evaluaciones sobre la propuesta realizada y sus sugerencias para una mejor estrategia en la aplicación de los programas de formación.

El análisis de la consistencia interna reportó el valor alfa de Cronbach para el instrumento de 0,826. Cada interrogante o ítems del instrumento se ajustó y se corresponde con la necesidad de la información solicitada, se demostró un alto índice de confiabilidad y validez al realizar el pilotaje del instrumento de medición, el cual fue aplicado posteriormente en una muestra de 168 individuos seleccionada aleatoriamente entre los sujetos voluntarios de cada uno de los estratos, para evitar sesgos. Se seleccionaron 86 unidades de análisis para el caso 1 (Maestría en Turismo) y 82 para el caso 2 (Especialidad

en Gestión de los servicios), pues las preguntas de la encuesta en cada caso se correspondían con las respectivas especialidades.

### **Resultados y discusión**

Como parte de la revisión bibliográfica se realizó una valoración de las megatendencias del turismo: la marca, los mercados emergentes, el capital humano, la tecnología y el modelo de negocio. Desde el punto de vista estratégico han sido reconocidas estas cinco por el impacto que sobre el sector proporcionan, ya que, sin lugar a dudas, continuarán modificando el consumo de este servicio en la actual crisis económica planetaria.

A pesar de dicha crisis se mantienen las tendencias caracterizadas por la Organización Mundial del Turismo (OMT) en su proyección hacia el 2020: globalización >< localización; la tecnología electrónica convertida en un factor todopoderoso; incremento del viaje por vía rápida donde los clientes “llevarán la voz cantante”; polarización de los gustos de los turistas; un mundo cada vez más pequeño para los turistas; nuevos destinos como accesorios de moda; desarrollo de mercados por productos (especialmente los temáticos) – objetivo orientado a una, o a una combinación, de las tres E (Entretenimiento, Excitación y Educación); más destinos centrándose en la “imagen”; todos al acecho del turista asiático; creciente impacto de las campañas lideradas por los consumidores para el desarrollo turístico sostenible y el “comercio justo” en el turismo reciente; impacto de las campañas lideradas por los consumidores para el desarrollo turístico sostenible y el “comercio justo” en el turismo, y por último un conflicto entre la creciente concienciación sociomedioambiental del consumidor y la necesidad imperiosa de consumir viajes.

Dentro del análisis documental se consultó el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021, definido por la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, Senplades (2017) que refiere los Objetivos Nacionales de Desarrollo para el Buen Vivir y se plantea que la formación en turismo de cuarto nivel en Ecuador, debe sostenerse en los pilares básicos: saber, saber hacer y saber ser para enfrentar retos y desafíos que impone el turismo, y formarse como emprendedores con competencias para la concepción, diseño, planificación, organización, gestión y control de diferentes tipos de estrategias turísticas y políticas turísticas, con énfasis en el orientado a los pobres, social, solidario, comunitario, inclusivo y sostenible.

Esta visión persigue impulsar el desarrollo local endógeno a través de productos, servicios, destinos turísticos, modalidades turísticas en empresas públicas y privadas en la economía popular y solidaria en el Ecuador, saber hacer comunicación turística de los diferentes tipos de servicios, productos, y modalidades turísticas en destinos, así como comunicar los satisfactores que se ofrecen para una adecuada orientación al cliente,

Se requiere también la utilización adecuada de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones en diferentes idiomas, impulsando el comercio electrónico, las redes inalámbricas, la redes wifi, la tecnología celular, y la utilización de las centrales de reserva y de sistemas integrales de gestión innovadores de base tecnológica.

Se consultó también, el Plan Estratégico de Desarrollo de Turismo Sostenible para Ecuador “PLANDETUR 2020 “Turismo, M.D. (2007) el que ofrece un diagnóstico general de la actividad, dentro del cual también es analizada la capacitación sectorial.

La capacitación turística ejecutada en el ámbito nacional ecuatoriano, ha sido caracterizada por ser desarticulada y de bajo impacto sin una planificación técnica apropiada:

- Falta de coordinación a nivel interno en el Ministerio de Turismo, en los programas y planes de capacitación turística.
- Centralización del conocimiento turístico en las ciudades de Quito, Guayaquil y Cuenca, sin posibilidades de replicar y socializar técnicamente en otras ciudades y territorios del país.
- Limitado personal operativo calificado y capacitado que labora en empresas turísticas. Alto porcentaje de empresas turísticas gestionadas empíricamente sin que su personal haya sido capacitado técnicamente.
- Falta de conocimientos sobre seguridad alimentaria en negocios que ofertan comidas típicas.
- Bajo porcentaje de capacitaciones técnicas dirigidas a personal que labora en turismo comunitario
- Inexistencia de mallas curriculares y pensum académicos para guías de turismo (nativos y especializados que son competencia de Ministerio del Turismo)

- Carencia de una cultura turística ciudadana evidenciada en limitados procesos de capacitación turística dirigido a niños.
- Capacitaciones para emprendedores turísticos sin impacto y resultados
- Incipientes procesos de capacitación turística en Gobiernos Seccionales descentralizados.

En el propio documento se expresa:

Las normas de calidad para la prestación de servicios son exigentes en un mercado tan competitivo como es el turístico, lo que exige que el sector laboral deba capacitarse y profesionalizarse en un adecuado desarrollo de capacidades de sus recursos humanos. Para impulsar el modelo de desarrollo de turismo sostenible, esta exigencia se convierte en una necesidad urgente, debido a la generalizada baja calidad del servicio turístico en los destinos y establecimientos turísticos del país, por la carencia de recursos humanos debidamente capacitados en aspectos que consideren la sostenibilidad como fundamento de las actividades. (Ministerio del Turismo, PLANDETUR, 2007, p.339)

Fue consultada, además, dentro de la proyección estratégica de la actividad, la Visión del Turismo en el Ecuador para el año 2020, la cual expresa:

- Ha consolidado al turismo sostenible como una herramienta eficaz para el desarrollo integral y con rentabilidad social del país.
- Genera oportunidades de empleo y de mejoramiento de la calidad de vida de sus poblaciones, comunidades y territorios bajo un marco legal e institucional moderno y eficaz.
- Está posicionado como un destino turístico sostenible, líder, altamente diverso, competitivo, seguro y de calidad en el ámbito internacional.
- Garantiza la gestión sostenible en el desarrollo y operación turística de sus riquezas culturales y naturales; la articulación de las cadenas de valor del turismo; la seguridad y la calidad de los destinos; la innovación, el conocimiento y la tecnología aplicada; con conectividad, infraestructura y facilidades adecuadas para el turismo.

También se analizaron los objetivos estratégicos para enrumbar la formación en esta dirección. La situación diagnóstica reflejada en el plan, los objetivos estratégicos y la visión resultaron aspectos clave en la planificación de la formación en base a las demandas reales existentes para alinear los procesos formativos en esta dirección.

Otros aspectos considerados en la determinación de las necesidades formativas son los fundamentos epistemológicos del turismo signados por cinco enfoques (métodos para el

estudio del turismo) que han predominado para estudiar los problemas del turismo y que desde la ciencia deben ser superados: enfoque conductista, enfoque fenomenológico, enfoque economicista, enfoque sociológico y enfoque sistemático.

Se consideró básico el modelo de Turismo inclusivo, accesible, turismo para todos/as, que permite la igualdad de oportunidades, de todas las personas, para desarrollar la totalidad de las acciones que componen la actividad turística de una manera segura, cómoda, autónoma y normalizada, y que además trata de buscar también la rentabilidad económica, buscando beneficiar tanto a la persona con capacidades especiales como a las empresas del sector (Federación de Autismo Madrid, 2013).

El referido modelo tiene como una de sus características fundamentales, la capacidad de combinar la igualdad de oportunidades con la rentabilidad económica. Resulta un aspecto clave para promover la industria del turismo, ya que permite hablar a las empresas del sector en términos monetarios. Se consideró también el turismo orientado a las pobres y el turismo solidario.

En la determinación de necesidades se tuvo en cuenta también, los diferentes programas de maestría en turismo existentes en el Ecuador, haciendo énfasis en las diferencias establecidas entre cada uno de ellos en cuanto a: objeto de la profesión; perfil del profesional; esferas y campos de actuación; distribución de asignaturas según la malla curricular; carga horaria y distribución de los aprendizajes; objetivo general y específicos de cada programa; requisitos y perfil de ingreso; modelo cognitivo del Programa; modos de organización de la investigación y unidades de organización curricular.

La información obtenida fue triangulada y relacionada con el diagnóstico del turismo de la zona 4 (Manabí-Santo Domingo de los Tsáchilas) así como los informes de rendición de cuentas de dicha zona, en los cuales se reflejan las principales fortalezas y debilidades del turismo y el comportamiento de sus indicadores fundamentales, elementos que deben ser tenidos en cuenta y potencializados mediante programas de formación que se correspondan con las necesidades nacionales, regionales y locales.

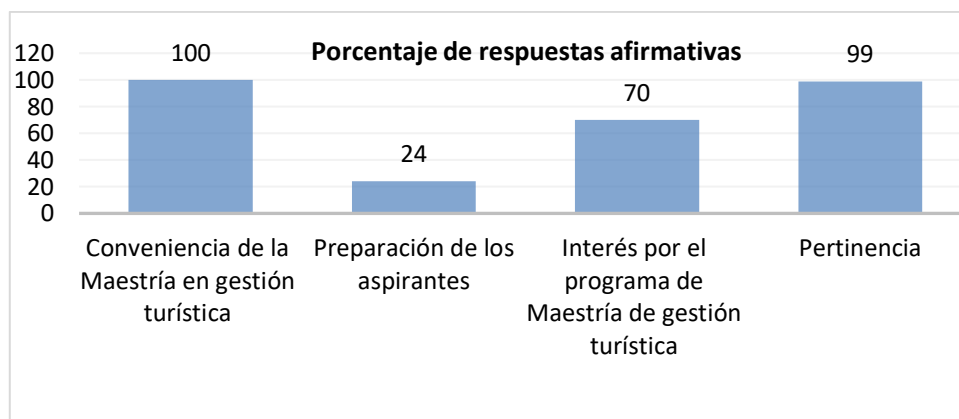
Para la aplicación de la encuesta semiestructurada, se tomó como casos de estudio la Maestría en Turismo y la Especialidad de Prestación de los servicios de alimentos y bebidas que actualmente se encuentran en fase de montaje en la Universidad Técnica de Manabí.

### ***Caso # 1. Maestría en Turismo.***

Se recibieron respuesta de 86 encuestados, de los cuales el 80.5 % correspondió al Cantón Portoviejo donde se concentra la mayor población y está ubicada la Universidad Técnica de Manabí, promotora del programa.

En la figura 1 se muestra el resultado del procesamiento de las preguntas 1a, 1b, 1c y 1d de la encuesta. Se resalta en ella los elevados por cientos de respuestas afirmativas, lo que evidencia la conveniencia y pertinencia del programa de Maestría, así como la falta de preparación para garantizar un desarrollo turístico en la provincia y el país, lo que justifica el interés por la misma.

Fig. 1: Resultado del procesamiento de la encuesta. Preguntas 1a, 1b, 1c y 1d.

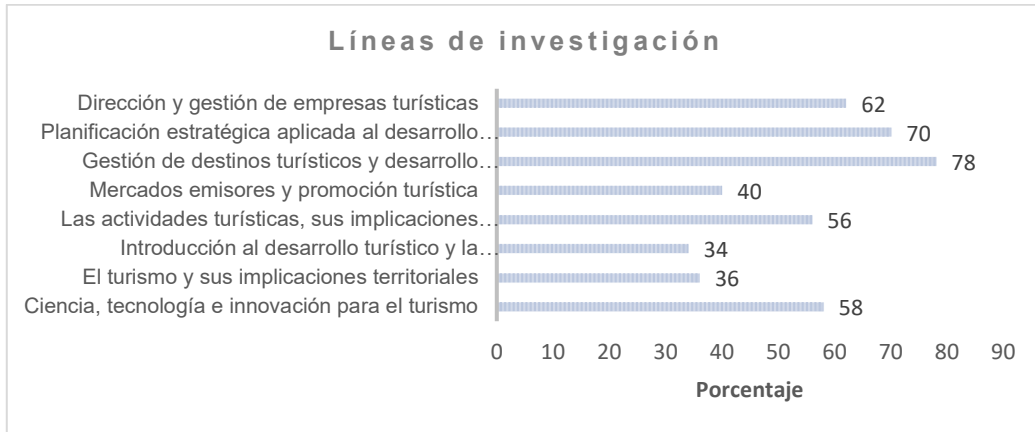


Fuente: Elaboración propia.

El gráfico anterior evidencia que los encuestados manifiestan la alta conveniencia de la maestría, la existencia de un bajo nivel de preparación de los aspirantes, un alto interés por el programa y un 99 % consideran muy pertinente realizar un programa de formación. La figura 2 destaca el alto por ciento de respuestas positivas para las líneas de investigación relacionadas con la gestión de destinos turísticos y desarrollo sostenible, planificación estratégica aplicada al desarrollo turístico dirección, gestión de empresas turísticas, ciencia, tecnología e innovación para el turismo y, las actividades turísticas y

sus implicaciones para el desarrollo local. Todos esos contenidos se tuvieron en cuenta y fueron incorporados en la curricula del programa formativo, lo cual garantiza su pertinencia en función de las necesidades.

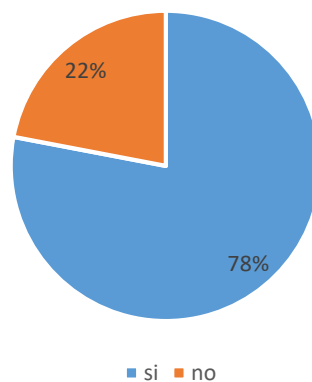
Fig. 2. Resultado del procesamiento de la encuesta. Pregunta 1e.



Fuente: Elaboración propia.

Un aspecto no menos importante relacionado con la pertinencia del programa es el relacionado con la solvencia económica de los posibles candidatos a matricular, lo cual se evidencia en la figura 3. Es importante destacar que la educación para el cuarto nivel en el caso del Ecuador no es gratis, considerando las políticas de la universidad y su compromiso social se ha logrado que sean los programas de menor costo de la provincia, sin afectar la calidad.

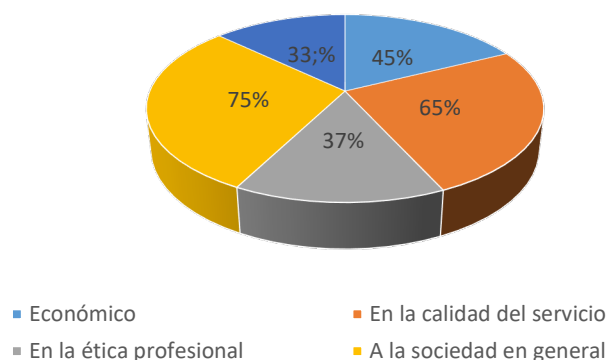
Fig. 3. Pregunta 1h. Solvencia económica.



Fuente: Elaboración propia.

Otro ítem importante es el relacionado con el impacto del programa en aspectos tales como: la calidad del servicio, la sociedad en general y lo económico, lo cual se evidencia en la figura 4.

Fig. 4. Pregunta 4j. Aportes del programa.



Fuente: Elaboración propia.

Se valora por los encuestados un impacto muy favorable tanto a la sociedad en general como al desempeño laboral.

Con este diagnóstico se determinó que la totalidad de los sujetos considera conveniente y pertinente la puesta en marcha de una Maestría en Turismo, aunque sólo el 70% manifestó interés en el programa, y una cuarta parte expresó no estar preparado para enfrentar las exigencias del mismo. En la mayor parte se consideró que la gestión de los destinos turísticos, el desarrollo sostenible, la planeación estratégica, la dirección y gestión empresarial debían encabezar las líneas de investigación en el proceso formativo. Un factor negativo es que casi una cuarta parte de los sujetos no posee la solvencia económica necesaria para poder ingresar al programa, independiente de sus conocimientos e intereses, lo cual continúa siendo un lastre en el proceso de formación continua en el 4to nivel.

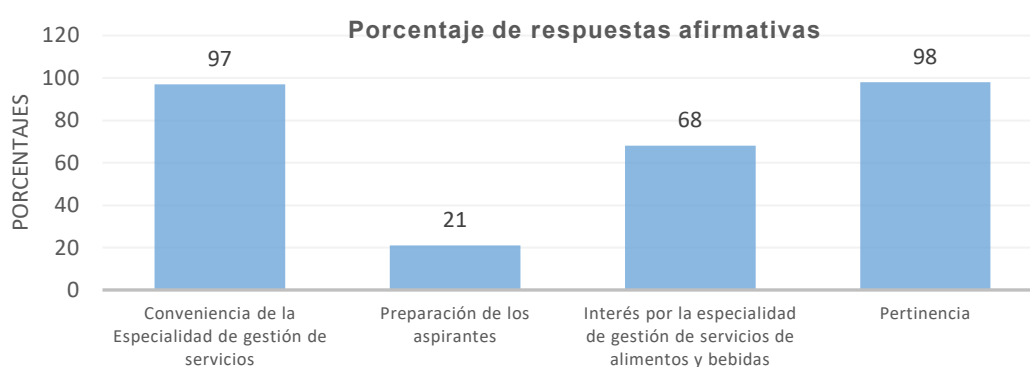
### ***Caso # 2. Especialidad en gestión de los servicios de Alimentos y Bebidas***

Se recibió respuesta de los 82 encuestados, de los cuales el 71.5 % corresponden al Cantón Portoviejo.



En la figura 1 se muestran los resultados de las preguntas 1a, 1b, 1c y 1d de la encuesta aplicada. Se obtienen resultados elevados en los porcentajes de respuestas afirmativas, lo que evidencia la conveniencia y pertinencia del programa, así como, la falta de preparación de los recursos humanos de la provincia para garantizar el desarrollo turístico en la región, lo que justifica el interés por la Especialidad. Es meritorio resaltar que no existe en Ecuador, hasta el presente, ninguna especialidad dirigida a la gestión de los servicios de alimentos y bebidas siendo una de las actividades privadas que tiene un alto número de negocios de todos los tipos, hoteles, restaurantes, discotecas, bares, entre otros.

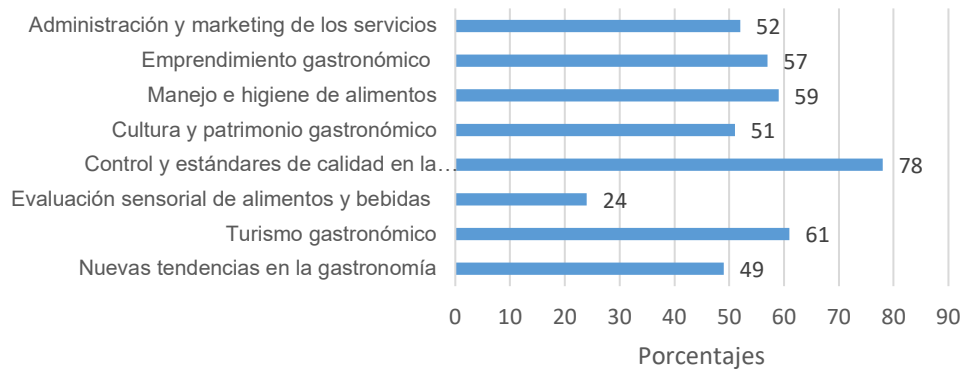
Fig. 1. Resultado del procesamiento de la encuesta. Preguntas 1a, 1b, 1c y 1d.



Fuente: Elaboración propia.

La figura 2 destaca el alto por ciento de respuestas positivas para las líneas de investigación relacionadas con la calidad de los servicios gastronómicos, el turismo gastronómico, la higiene alimentaria, así como el emprendimiento en el sector y su administración. Todas estas demandas referidas a sus objetivos y contenidos se incluyeron y forman parte de la curricula del programa, lo cual garantiza su pertinencia en función de las necesidades nacionales, regionales y locales.

Fig. 2. Pregunta 1e. Líneas de investigación.

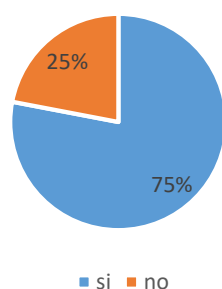


Fuente: Elaboración propia.

Este indicador determinó las posibles líneas de investigación que deben ser enfrentadas, de manera tal que oriente a los profesores, tutores e institución sobre las principales problemáticas y potencialidades existentes en el escenario práctico donde laboran los posibles maestrantes. Los temas de manera general rondan sobre los servicios de alimentos, bebidas y su gestión, que responde al turismo gastronómico, así como, al control y estándares de calidad en el propio sector. Se determina, además, la importancia a otorgar al componente práctico, por lo cual se integran una gran cantidad de horas y asignaturas encaminadas a esta forma organizativa.

Un aspecto no menos importante relacionado con la pertinencia del programa es el relacionado con la solvencia económica de los posibles candidatos a matricular, lo cual se evidencia en la figura 3. También, el ítem relacionado con el impacto del programa en aspectos tales como: lo económico, la calidad del servicio y la sociedad en general, se midió y se representa en la figura 4.

Fig. 3. Solvencia económica.



Fuente: Elaboración propia.

Fig. 4. Aportes del programa.



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de este proceso resultaron muy similares a los obtenidos en el caso de la Maestría. Casi la totalidad de los sujetos estuvo de acuerdo con la conveniencia y pertinencia de instrumentar la especialidad, aunque en este caso el nivel de atractivo disminuye. El 21% de los mismos no se sienten preparados para incorporarse a este tipo de estudio.

Los temas que proponen como fundamentales para instrumentar en el proceso de formación son los controles y estándares de la calidad, el turismo gastronómico y la higiene e inocuidad de los alimentos.

De igual forma, la solvencia económica vuelve a manifestarse como una traba para los estudios de 4to nivel: una cuarta parte de los entrevistados no cuenta con los recursos financieros para matricular estos estudios, a pesar de reconocer el aporte significativo que desde el punto de vista social representa la puesta en marcha de este programa de formación.

## Conclusiones

Se analizaron los principales aspectos formativos que debe comprender la formación de cuarto nivel en turismo desde la perspectiva de la comunidad, futuro alumnado, profesionales del turismo en ejercicio, empleadores y formadores, así como, las competencias profesionales derivadas de la legislación existente en Ecuador.

Se determinó las demandas formativas para la formación universitaria de cuarto nivel en la provincia de Manabí para los dos casos de estudio, Maestría en Turismo y Especialidad

en Gestión de los servicios de Alimentos y Bebidas, en las que se determinó la correspondencia con los retos y desafíos que impone el desarrollo del turismo local influenciado por las megatendencias de esta actividad económica, las mejores prácticas internacionales y las demandas nacionales, regionales y locales.

En los dos estudios de casos realizados se evidencia la necesidad de formación en profesionales de cuarto nivel en turismo para enfrentar los retos y desafíos que plantea la sociedad y el sector como actividad económica destinada a dinamizar el cambio de matriz productiva. Existe la voluntad y proyección a futuro de convertir al Ecuador en potencia turística.

La investigación ha demostrado que los estudios de demandas formativas son complejos por la selección de las variables a considerar que impactan en el acto educativo: jurídicas o legales, socioculturales, ambientales, políticas, económicas, internacionales, nacionales, regionales, locales, sectoriales de acuerdo con la actividad donde se desempeñarán los futuros graduados, así como, los aportes epistemológicos, filosóficos, sociológicos y pedagógicos que deben ser tenidos en cuenta para evitar sesgos que afecten su pertinencia y viabilidad.

### **Referencias bibliográficas**

- Almerich, G., Suárez, J. M., Belloch, C., y Bo, R. M. (2011). Las necesidades formativas del profesorado en TIC: perfiles formativos y elementos de complejidad. *RELIEVE*, 17(2), 1-28. Recuperado de [www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2\\_1.pdf](http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_1.pdf)
- Ariza, M. R. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Antropología Experimental*, (10), 89-102. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5513372>
- Federación de Autismo Madrid. (2013). *¿Qué es el turismo inclusivo?* Autismo Madrid. Recuperado de <http://www.autismomadrid.es/noticias/turismo-inclusivo/>
- Galcerán, M. (2013). Entre la academia y el mercado. Las Universidades en el contexto del capitalismo basado en el conocimiento. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, 13(1), 155-167. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4165335>
- González, I., y Reche, E. (2010). Las demandas formativas del alumnado de magisterio. Construcción de un plan de formación complementaria. *magis, Revista*

- Internacional de Investigación en Educación*, 2(4), 383-400. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/issue/view/352>
- Hawes, B. G. (2012). *El perfil de egreso*. Santiago: Universidad de Chile, Departamento de Educación en Ciencias de la Salud.
- Ion, G., y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, 15(2), 249-270. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70624504012.pdf>
- Ministerio de Turismo. (2007). Plan estratégico de desarrollo de turismo sostenible para Ecuador sostenible para Ecuador “PLANDETUR 2020”. Quito. Recuperado de <https://jorgepaguay.files.wordpress.com/2012/03/plandetur.pdf>
- Rué, J. (2013). Formación docente del profesorado universitario. Una perspectiva internacional. *Docencia Universitaria*, 11(3), 17-22. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/issue/view/73>
- Soto, A. (2003). El análisis de necesidades formativas en organizaciones a través del paradigma de la Ciencia Pragmática. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19(3), 277-202. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=857764>
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021-Toda una Vida*. Quito: Senplades. Recuperado de [http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL\\_0K.compressed1.pdf](http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL_0K.compressed1.pdf)

# El idioma portugués en la universidad pública argentina: modalidades y tendencias

Thalita Camargo Angelucci<sup>1</sup>  
María Isabel Pozzo<sup>2</sup>

## Introducción

Se entiende que el ser humano se constituye en y por el lenguaje, y que la primera lengua posibilita devenir sujeto, al tiempo que las lenguas aprendidas con posterioridad habilitan a devenir otro (Coracini, 2007). Con barreras territoriales cada vez más porosas, proliferan problemáticas políticas y sociales agravadas por cuestiones de orden lingüístico. Véase, por ejemplo, el conflicto reciente del movimiento separatista de Cataluña, en España (Braun, 2017).

Viene cobrando relevancia la preocupación acerca de las relaciones interculturales, entendidas no solo como encuentro entre culturas, sino también como tensión y confrontación (García, 2004). En medio de un creciente flujo migratorio, aumenta la demanda por una formación integral del sujeto, que contemple el respeto a las diferencias. Una vez más, se hace necesario pensar el rol del Estado con relación a las lenguas extranjeras. En Latinoamérica, es menester interpelar el papel del Mercado Común del Sur (Mercosur) para la integración regional que, en el ámbito de las políticas lingüísticas, generó significativos avances particularmente en Brasil y en Argentina (Pozzo, 2009), cuyas lenguas oficiales son diferentes.

En este contexto se sitúa el presente trabajo, que tiene como objetivo mapear las políticas lingüísticas relacionadas a la promoción del portugués en las universidades públicas argentinas. Específicamente, se busca identificar y describir las formas de inserción del

---

<sup>1</sup> Psicóloga. Doctoranda en Ciencias de la Educación. Ayudante en la cátedra Lengua y Gramática Portuguesa III de la Escuela de Lenguas, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. [angelucci@irice-conicet.gov.ar](mailto:angelucci@irice-conicet.gov.ar)

<sup>2</sup> Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Magíster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Adjunta en la cátedra Trabajo de Campo I y II de la Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. [pozzo@irice-conicet.gov.ar](mailto:pozzo@irice-conicet.gov.ar)

portugués en el ámbito universitario público, relacionar las políticas lingüísticas argentinas con las regionales y tipificar tendencias.

## **Desarrollo**

### **1. Políticas lingüísticas y glotopolítica**

Siguiendo a Arnoux (2000), tres etapas importantes surcan las preocupaciones lingüísticas en el mundo y en Latinoamérica.

La primera puede ser resumida en el slogan “Un estado, una nación, una lengua”. Transcurre durante el período inicial de la Guerra Fría, marcado por la polarización del mundo y por las descolonizaciones tardías de Asia y África. Remite a este período el desarrollo de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, particularmente, del *Basic English*. Se impone la idea de que la lengua superior corresponde a la sociedad más avanzada. Además, se asume que el control lingüístico equivale al control político.

En Argentina, desde la inmigración masiva del período 1880-1930, el Estado ya venía operando en el sistema educativo con un plan de homogeneización cultural y lingüística (Pérez y Rogieri, 2015). Se impone en Latinoamérica la configuración de dos lenguas mayoritarias y con amplia tradición escrita, al lado de múltiples lenguas originarias más afines a la tradición oral.

La segunda etapa tiene como enunciado clave la “defensa de las lenguas minoritarias” y transcurre entre los años de 1970 y 1985. Agrega ejes como la revalorización de las lenguas regionales en los estados nacionales y la preocupación por la situación lingüística de países de independencia reciente. Asimismo, se subraya la dimensión política del lenguaje.

Finalmente, la tercera etapa sienta las bases para fortalecer movimientos de internacionalización lingüística. A partir de estudios específicos relacionados a la creencia de los individuos sobre las lenguas, se desarrollan proyectos transnacionales que fomentan las áreas idiomáticas, como los constructos de Francofonía o Iberoamérica. Ante la catalogación de una multiplicidad de lenguas en un momento cuya máxima es que “todas las lenguas como las especies tienen derecho a la vida”, aparece la necesidad

de establecer nuevos criterios para reconocer cuáles lenguas necesitan intervención y cuáles no.

En este contexto, solamente tres países hispanohablantes de Sudamérica mantienen otra lengua oficial además del castellano: Paraguay, Perú y Bolivia. En los dos últimos casos, más de treinta lenguas son legalmente aceptadas (Ley N° 29.735, 2011; Constitución Política del Estado, 2009). Más allá de estos datos, sobresalen dos lenguas mayoritarias. Así, el problema lingüístico latinoamericano se ha instaurado en el bilingüismo español-portugués.

En esta última etapa se inserta la firma del Tratado de Asunción (1991) que culmina con el Mercosur. Inicialmente, congregó cuatro países: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Venezuela se sumó en el 2006 y Bolivia en el 2015. En el año 1991, el Consejo del Mercado Común, por medio de la decisión 07/91, fundó la Reunión de Ministros de Educación del Mercosur, que originó el Sector Educativo del mismo. Este consiste en un espacio de coordinación de las políticas educativas que reúne los países miembros y asociados. Las leyes de obligatoriedad de la oferta de enseñanza del español en Brasil y del portugués en Argentina, Ley N° 11.161/2005 y Ley N° 26.468/2009 respectivamente, son frutos de este interés económico de integración regional.

## **2. Contexto regional y nacional: integración universitaria**

Respecto a la situación Brasil-Argentina, se constata que las medidas tomadas por uno y otro país son dispares. Del lado brasileño, se multiplicó la enseñanza del español en la educación pública secundaria a partir de la Ley N° 11.161/2005. Si bien hay datos de que la prescripción no se torna realidad en muchas regiones (Menezes, Míguez y Elias, 2015), aun así, se puede advertir un avance en relación a la realidad argentina. Esta disparidad se constata, por ejemplo, a partir de la inversión en materia lingüística de España en Brasil y que ningún país de habla portuguesa ejerce en Argentina.

Por otra parte, Brasil es el único país lusófono en América y comparte fronteras con siete países hispanohablantes. No obstante, en el año 2017 se sancionó la Ley N° 13.415 de Reforma de la Enseñanza Media -con base en la Medida Provisoria 746/2016, corresponde en Argentina al Decreto de Necesidad y Urgencia- que deroga la Ley N°



11.161/2005, lo que implica en la no obligatoriedad de la enseñanza del español en Brasil. Dadas las condiciones lingüísticas contextualizadas, dicha medida es considerada un retroceso frente a la intención de integración regional (Lorencena, 2017).

En el año 1991, además del Mercosur, se fundó la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) con la intención de potencializar lazos de excelencia académica entre seis países (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay), representados por 34 universidades públicas miembro, de las cuales 12 son argentinas. Dicha asociación se despliega en programas de intercambio académico, jornadas, comités y núcleos disciplinares.

En el año 1995 se configuró el Núcleo Disciplinar de Educación Integral (NEI) que incluye dos programas específicos: Políticas Educativas (2005) y Políticas Lingüísticas (1995). Este último es integrado por nueve universidades y cerca de 27 grupos de investigación. Tal programa se desarrolla de acuerdo a 12 ejes temáticos, uno de los cuales se denomina “Políticas lingüísticas en la educación superior en los países de la región”.

Existe, además, otro Núcleo Disciplinar pertinente, creado en el año 2006: Enseñanza de Español y Portugués como Lenguas Segundas y Extranjeras (PELSE). Su principal objetivo es articular e incentivar acciones en el ámbito universitario que optimicen la tríada enseñanza-investigación-extensión en lo que atañe al español y al portugués como lenguas segundas y extranjeras.

Del mencionado Núcleo, participan 12 universidades argentinas: Universidad Nacional del Litoral (UNL), Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Universidad Nacional de Rosario (UNR), Universidad Nacional del Sur (UNS), Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Para información detallada respecto a las actividades de los Núcleos, consultar, por ejemplo, Oliveira y Rodrigues (2017).

Actualmente, la Universidad Federal de Santa María (Santa Catarina, Brasil) coordina el Núcleo PELSE y apoya una carta abierta difundida por la anterior gestión (Universidad Nacional del Litoral, Entre Ríos, Argentina), cuyo contenido expresa la preocupación por la creciente utilización del inglés como lengua franca de la ciencia. De hecho, en el libro virtual que reúne los trabajos presentados en las “Terceras Jornadas de Lenguas Extranjeras y el Primer Encuentro Internacional de Español como Lengua Segunda y Extranjera”, organizadas en la UNL (Puccio y Ghio, 2014), los cinco artículos que componen el primer capítulo “Internacionalización y lenguas extranjeras en la universidad: docencia e investigación” presentan el desarrollo de programas lingüísticos de diferentes universidades argentinas, todos volcados al aprendizaje de un único idioma: el inglés.

En este contexto y buscando promover la producción científica en portugués y en español, miembros del Núcleo PELSE sugieren que “en el interior de las universidades de AUGM y de acuerdo con sus específicas estructuras académico-administrativas se creen o (...) se consoliden instancias institucionales – [como] Secretarías o Direcciones de Políticas Lingüísticas” (Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2016, p. 2).

Específicamente en Argentina, la Ley N° 26.468, promulgada en el año 2009, preconiza que “(...) todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional, incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera, en cumplimiento de la Ley N° 25.181” (p. 1). Las provincias tienen autonomía en la aplicación de la ley, cuyo plazo de adecuación culminó en el año 2016. Dicha ley se basa en el Convenio de Cooperación Educativa entre Brasil y Argentina, concretado en la Ley N° 25.181 firmada con Brasil en 1997 y aprobada en Argentina en 1999, diez años antes de la ley argentina de oferta obligatoria del portugués en la secundaria. En su artículo IV, la Ley N° 25.181 propone a cada parte promover:

- a) La inclusión en el contenido de los cursos de la educación básica y/o media, de la enseñanza del idioma oficial de la otra Parte; (...)
- d) La creación de cátedras de portugués y cultura brasileña en las Universidades argentinas, y de español y cultura argentina en las Universidades brasileñas. (p. 3)

La inauguración de los primeros profesorados en portugués en las universidades públicas argentinas coincide con el último período de la década de 1990. A continuación, revisamos cómo aparecieron las primeras carreras de formación de profesores de portugués en Institutos de Formación Docente en Argentina y, posteriormente, exploramos el medio universitario, específicamente.

### **3. Formación docente en portugués lengua extranjera en Argentina**

En Argentina, hay dos vías institucionales para formar profesores: Universidades e Institutos de Formación Docente. En el incipiente sistema educativo de fines del siglo XIX actuaban docentes con sólida formación profesional, pero con desfasajes en el campo pedagógico. En base a esto, a principios del siglo XX se crea el Seminario Pedagógico, y en decreto de 1904, se funda el Instituto Nacional del Profesorado Dr. Joaquín Víctor González y se determina la formación del profesor de enseñanza secundaria en sus distintas especialidades. Respecto a los requisitos para la docencia en lenguas extranjeras (LE), el hecho de haber estudiado en el exterior, independiente del área de formación, sería suficiente para enseñar la lengua del país en el cual el postulante vivió.

Específicamente para el área de LE, aun en el 1904, se potencia el alcance de la Escuela Normal n° 2, fundada en 1895 en la Capital Federal, que pasa a llamarse Escuela Normal del Profesorado en Lenguas Vivas, actual Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández. El mismo se inaugura con los Profesorados en inglés y francés. En 1954 se concretan acuerdos anteriores con Brasil y Portugal para la apertura del Profesorado en portugués, que se consolida recién en la década de 1990.

En ese entonces, el Instituto implementó el primer Lectorado de Portugal en Argentina y tres años más tarde, la primera Semana de Portugal. En 1999, se inauguró la especialización en español como lengua segunda y extranjera. En el mismo año, por un acuerdo entre el Instituto Camões y el Lenguas Vivas, se creó el Centro de Lengua Portuguesa, actual Departamento de Portugués, donde se desarrolla el Profesorado y el Traductorado en portugués, este último inaugurado en el año 2006.

Las primeras políticas lingüísticas relacionadas al español y al portugués como lenguas extranjeras se desarrollan en el ámbito de la formación docente en Capital Federal y se

incrementan con la implementación del Mercosur. De allí se abstraen dos órdenes de acontecimientos asociados a la temática del presente estudio: por un lado, el crecimiento de la demanda por el aprendizaje del idioma portugués; por el otro, y en consecuencia del anterior, la necesidad de formar más profesores de portugués lengua extranjera (PLE). Estas particularidades marcan la oferta actual del portugués en todos los niveles educativos y, particularmente, su inserción en el ámbito universitario.

### **Material y método**

Para alcanzar el objetivo de mapear la oferta de portugués en las universidades públicas argentinas, se llevó a cabo una revisión bibliográfica y documental de leyes, estatutos, resoluciones de Consejo Superior Universitario y Planes de Estudio. Los procedimientos realizados fueron organizados en dos momentos.

Primero, se tomó como punto de partida el sitio web de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, que cuenta con una Guía de Carreras de Pregrado y Grado. Utilizando simultáneamente las palabras clave “portugués” y “universidad pública” se accedió a una lista que fue cotejada con los resultados del Buscador de Títulos Oficiales Universitarios de la misma secretaría. Dado que no hay, a nivel nacional, información completa y actualizada con relación al objeto del estudio, se tomó como punto de partida esta primera lista de universidades con carreras de grado en portugués para luego complementar la información. En el segundo momento, se rastreó en las páginas de las universidades otras modalidades en las que el portugués pudiese estar presente. En función de eso, la información recabada está subordinada al grado de actualización de las páginas consultadas.

Para la organización de los datos en tablas, se comparó la inserción del portugués en las universidades públicas a partir de las siguientes variables: institución universitaria responsable y modalidad (carrera de grado -con su correspondiente año del Plan de Estudio vigente-, curso de lengua extranjera para fines específicos o curso de idiomas para la comunidad).

De acuerdo con el último Anuario del Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias, en el año 2013 el país contaba con 50 universidades públicas, número que coincide con la cantidad de privadas. Entre las públicas, tenemos

un total de ocho que cuentan con carreras de grado en portugués, distribuidas entre Profesorados, Licenciaturas y Traductorados. Además de estas, consultamos otras 10 universidades totalizando 18 instituciones analizadas.

## **Resultados y discusión**

### ***Modalidades***

Se encontró tres modalidades principales en las que el portugués se inserta: carreras de grado, cursos o asignaturas correspondientes a lenguas extranjeras para fines específicos en los Planes de Estudio de diferentes carreras, y cursos de idiomas para la comunidad. Estas dos últimas modalidades pueden encontrarse en propuestas superpuestas o separadas. El portugués también se inserta en proyectos de extensión y voluntariado estudiantil; intercambios (en el marco de los programas Ave Estudiantil o Ave Docente de la AUGM, o en otros convenios entre universidades argentinas y brasileñas); cursos específicos de corta duración abiertos o no a la comunidad no académica; congresos y otros tipos de eventos académicos; idiomas para adultos mayores y certificaciones de nivel del idioma.

Con respecto a la modalidad “carrera de grado”, son ocho las universidades públicas argentinas que lo contemplan. Están distribuidas en seis provincias: Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos, Mendoza, Misiones y Santa Fe, de las cuales cuatro pertenecen a una misma región económica, centro del país. Excepto una, todas cuentan con Profesorados en PLE, y cinco de estos tienen su origen en los 12 primeros años pos-Mercosur: Universidad Autónoma de Entre Ríos, Universidades Nacionales de Córdoba, de Entre Ríos, de Misiones y de Rosario.

En cuanto al número de matrículas, no se mantuvo constante en el transcurso de los años: “se asistió a un proceso de explosión de la matrícula de ingresantes, desde 1992 a 2002, seguido de una muy fuerte contracción en la década actual” (Sosa y Canteros, 2010, p. 865). En tanto, formación profesional, la matrícula está supeditada a las posibilidades de salida laboral estable representada por la inserción real en el sistema educativo. En tal sentido, la escasa oferta de portugués en la enseñanza media no despierta el interés del claustro estudiantil en esa carrera (Nández Britos y Varela, 2015).

La Ley N° 26.468/2009, anteriormente mencionada, impulsa la oferta obligatoria de PLE en las escuelas secundarias y por consiguiente, se crean nuevos cursos en Institutos de Formación Docente en PLE y una nueva carrera en la Universidad Nacional de La Plata. En este contexto, Brunel (2012) sostiene que el Profesorado en Portugués de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) volvió a tener un número mayor de inscriptos y menor tasa de evasión. Sin embargo, el autor afirma que en el año 2012 la carrera contaba con una media de quince estudiantes en cada uno de los cuatro años que dura la referida formación, lo que es un número bajo si se considera la segunda provincia más importante de Argentina. Según el anuario estadístico de la UNC, en 2016 el Profesorado en portugués contaba con 145 estudiantes en total, denotando nueva suba de inscriptos (Anuario Estadístico UNC, 2016).

Tres instituciones cuentan con otras carreras además del Profesorado: la Universidad Nacional de Rosario (UNR), la de Buenos Aires (UBA) y la Autónoma de Entre Ríos (UADER). La primera presenta el Traductorado Público en portugués y la Licenciatura en portugués, previo un título intermedio, Bachiller Universitario, para quienes aprueben 50% de las disciplinas de cada carrera. La UBA, desde su Facultad de Derecho, ofrece la carrera de Traductor Público en numerosos idiomas, entre los que se encuentra el portugués. A su vez, la UADER ofrece el Traductorado Público en portugués y una Licenciatura en Lenguas Extranjeras, cuyas opciones son francés, inglés, italiano y portugués. Ambos en la modalidad Curso de Complementación Curricular (CCC). Esto significa que son de corta duración, entre dos y dos años y medio, destinados a un público que tenga graduación previa en lengua extranjera.

Con excepción de los Cursos de Complementación Curricular de la UADER y del Profesorado en Portugués de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), ambos inaugurados en 2014, las demás carreras datan de fines de los años noventa y primera década del año 2000, como se puede observar en la tabla 1.

Tabla 1. Oferta de portugués en universidades que lo presentan como carrera de grado.

Universidad y Dependencia	Modalidades		
	Carrera de grado y Año del Plan	LE para Fines Específicos	Idiomas para la Comunidad
1 UADER - Facultad de Hum., Artes y Ciencias Sociales	Prof. en Pt. (Res. 1068/03) Lic. en LE (Fr., In., It. o Pt.) (CCC) Trad. Público en Pt. (ídem, Res. 0970/14)		Centro Intercultural de Lenguas (CILEN) (Secretaría de Extensión y Derechos Humanos)
2 UNER - Fac. de Cs. de la Adm.	Prof. en Pt. (Res. C.S 210/97 y Res. 345/12, R.M. 1858/14)	Turismo/Trab. Social: Acred. Pt. o Inglés	
3 UNC – Fac. de Lenguas	Prof. de Port. (R.M. 0477/00)	Dep. Idiomas Fines Académicos (DIFA) (lecto-comprensión, intercomprensión)	Departamento Cultural (Secretaría de Extensión) UPAMI (Secretaría de Extensión)
4 UNCuyo - Fac. de Filos. y Letras	Prof. de Grado Univ. en Pt. (Res. C.D.13/07, R.M. 1015/09)	Idio+ Secretaría de Políticas Lingüísticas UPAMI (Secretaría de Extensión)	
5 UNLP - Fac. de Hum. y Cs. de la Ed.	Prof. en Port. (Plan 2014)	Curso Básico de LP (Sec. de Extensión y Bienestar Universitario - Fac. de Cs. Económicas)	Escuela de Lenguas Plan integral de capacitación para el personal docente
6 UNR – Fac. de Humanidades y Artes - Escuela de Lenguas	Prof. en Pt. (Res. C.S. 747/02) Lic. en Pt. (Res. C.S. 748/02) Trad. Público de Pt. (Res. C.S. 128/07) Bachiller Univ. (Título Intermedio)	Lectocomprensión	Cursos de LE para la Comunidad (CLEC) (Actividad de Extensión de la Escuela de Lenguas) UPAMI (Secretaría de Integración y Desarrollo Socio-Comunitario)
7 UNAM - Fac. de Hum. y Ciencias Sociales	Prof. en Port. Res. (C.S. 027/03 y 003/07) Idiomas instrumentales (Certificaciones para la comunidad académica, Of. de RRII)	Centro de Actividades Culturales Brasileñas (CACUBRA) (Proyecto de Extensión Universitaria del Prof. en Pt.) Escuela de Inglés y Pt. (Proyecto de Extensión de la Fac. Cs. Exactas, Químicas y Naturales: niños y PAMI) Proyecto Idiomas (Programa de Lenguas para la Internacionalización de la UNaM, Of. de RRII)	
8 UBA - Fac. de Derecho y de Medicina	Traductor Público (Res. C.S. 3835/08, modificada por la Res. 4961/12, Fac. Derecho)	Cursos de Idiomas (Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, SEUBE, Fac. de Medicina)	

Fuente: Elaboración propia.

Encontramos variedad en las dependencias universitarias que promueven las carreras mencionadas: Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias de la Educación; de Ciencias

de la Administración; de Filosofía y Letras; de Derecho y solamente una específicamente de Lenguas. Las propuestas relacionadas a “lengua extranjera para fines específicos” que contemplan la enseñanza de portugués también están integradas a diferentes dependencias. Entre las universidades observadas, solamente la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza), presenta una Secretaría Universitaria específica de Políticas Lingüísticas. Esta multiplicidad de actores denota una dificultad en el estrechamiento de vínculos interinstitucionales y entre las universidades y los ministerios, tema que se retoma en las conclusiones.

Con respecto a las modalidades “voluntariado universitario” y “proyectos de extensión”, se observa inestabilidad en los tiempos de duración de los mismos y dispersión en su anclaje a la universidad, que va desde las facultades e institutos a iniciativas de algunos profesores en el ámbito de sus cátedras. En este sentido, observamos algunos convenios entre las Universidades Nacionales y la entidad nacional argentina Programa de Atención Médica Integral (PAMI), cuyos beneficiarios son adultos mayores. Este vínculo se da por medio de la oferta de cursos gratuitos que involucran temas como informática, sexualidad, teatro, radio, idiomas, entre ellos el portugués.

Finalmente, la aplicación de la Certificación de Proficiencia en Lengua Portuguesa para Extranjeros (CELPE-Bras) viene acompañada del dictado de cursos preparatorios para el examen. Hasta el momento, cinco universidades funcionan como sede acreditada: UNaM (Misiones), UNC (Córdoba), UNNE (Chaco), UNCuyo (Mendoza) y UNL (Santa Fe).

### ***Tendencias***

Sumando todas las universidades consultadas, se observa como tendencia la inserción del portugués entre los cursos de idiomas ofertados a la comunidad, como puede apreciarse en las tablas 1 y 2. Efectivamente, solo la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) no cuenta con ofertas para el público en general, pero sí para la comunidad académica. En esta funciona el Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) vinculado a la Facultad de Ciencias Humanas que ofrece cursos a alumnos de grado y posgrado, docentes y administrativos. Si bien el ingreso es gratuito, se realiza por medio de entrevista de admisión con cupos limitados.



A su vez, en la Universidad Nacional del Sur (UNS) se observan otras particularidades. Las propuestas idiomáticas no están centralizadas en un único programa. En el caso de la modalidad “LE para fines específicos”, se conforman convenios con institutos privados de enseñanza de idiomas cuyos cursos son gratuitos para estudiantes de la universidad: francés en la Alianza Francesa, italiano en la Asociación Dante Alighieri y alemán en la Sociedad Escolar Alemana. Respecto al portugués, la oferta se desarrolla en la propia universidad, desde la Secretaría General de Internacionalización. Todos son gratuitos y tienen como condición de ingreso el alumno tener aprobado al menos tres disciplinas de su carrera de grado.

Tabla 2. Oferta de portugués en universidades que no lo presentan en la modalidad carrera de grado.

Univ.	Modalidades	
	LE para Fines Específicos	Idiomas para la Comunidad
1 UNSAM	Centro para el Estudio de Lenguas (CePEL) (Escuela de Humanidades)	Programa de Lenguas
2 UNSL	Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) (Fac. Ciencias Humanas)	
3 UNL	Centro de Idiomas (Secretaría de Relaciones Internacionales)	
4 UNNE		Departamento de Idiomas Modernos (Secretaría de Extensión Universitaria)
5 UNT		Lenguas para la Comunidad (Facultad de Filosofía y Letras)
6 UNQ		Cursos de Extensión (Secretaría de Extensión)
7 UNO		Departamento de Idiomas Modernos (Secretaría de Extensión)
8 UNS	Portugués Lengua Extranjera	Universidad para Adultos Mayores Integrados (UPAMI) (Secretaría de Cultura y Extensión) Talleres de Idiomas para Adultos (Consejo de Enseñanza Media y Superior)
9 UNMdP		Programa Universitario para Adultos Mayores (PUAM) (Fac. de Cs. de la Salud y Trabajo Social)
10 UNLPam		Programa Universitario de Adultos Mayores (PUAM)
	Cursos Extracurriculares de Idiomas (Portugués básico para viajes y negocios, y Lengua y Cultura Brasileira, Secretaría de Cultura y Extensión)	

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 2, otras tres experiencias también centralizan los idiomas para la comunidad académica y para el público en general en un único centro:

Universidad Nacional del Litoral (UNL), del Oeste (UNO) y de La Pampa (UNLPam). Esta última ofrece solamente cursos pagos, siendo que el estudiante tiene 50% de descuento en el valor estipulado para el público en general.

Las tendencias que se desprenden de los resultados recabados pueden ser vinculadas a la hegemonía del inglés en la educación superior mundial. Los organismos latinoamericanos de Ciencia y Tecnología vienen reproduciendo el modelo académico monolingüe. Eso se evidencia, por ejemplo, en los mecanismos de apremio a investigadores para publicar en revistas anglófonas, lo que incide directamente sobre el contexto analizado. Según carta abierta de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL, 2017), el español estaba presente en el 2010 en un 2,4% de los artículos en Artes y Ciencias Humanas en las revistas internacionales indexadas en la *Web of Science*, mientras que la presencia del portugués era aún menor.

### **Conclusiones**

Como se pudo constatar, son múltiples las formas en las que el portugués está presente en las universidades argentinas. Se las agrupó en tres modalidades genéricas: carreras de grado (Profesorado, Licenciatura y Traductorado), cursos de lenguas extranjeras para fines específicos y cursos de idioma para la comunidad no académica. Esta última modalidad marca la tendencia, que puede ser explicada por la complejidad que supone desde la gestión política crear carreras a comparación de abrir cursos pagos de portugués en la universidad. Los “idiomas para la comunidad”, si bien nacen de proyectos de extensión, guardan dicha particularidad. Además, al contrario de otros proyectos de esta índole, gozan de continuidad en las instituciones consultadas. Estos otros proyectos de extensión se inscriben en unidades ejecutoras de menores proporciones, como en el ámbito de algunas cátedras, motivo por el cual no se pudo catalogarlos. Dada la característica multifacética que presentan, futuros estudios podrían caracterizarlos con mayor profundidad.

Las propuestas mapeadas responden a diferentes dependencias universitarias, como facultades, secretarías, escuelas y departamentos. En solo uno de los casos, la Universidad Nacional de Cuyo, hay una Secretaría específica de Políticas Lingüísticas, como propone el Núcleo PELSE de la AUGM. Este hecho da cuenta de una aparente negligencia de las

políticas lingüísticas universitarias a nivel nacional. Tampoco ocupan lugar de prioridad en otros ámbitos, como el Ministerio de Educación y la Secretaría de Políticas Universitarias, que no contemplan una secretaría específica. Lo contrario ocurre, por ejemplo, en Paraguay, que posee una Secretaría de Políticas Lingüísticas directamente vinculada a la Presidencia de la República, con el objetivo de fortalecer el bilingüismo y la diversidad lingüística del país.

En el caso de Brasil, es relevante mencionar el Instituto de Políticas Lingüísticas (IPOL), organización sin fines de lucro que funciona desde el año 1999. En este instituto, el Proyecto Escuela Intercultural Bilingüe de Frontera (PEIBF), llevado a cabo por países integrantes del Mercosur, es paradigmático. En Argentina, es destacable el trabajo realizado por la Asociación Argentina de Profesores de Portugués (AAPP), fundada en 1997, que en el 2017 conmemoró sus 20 años en el X Congreso Nacional y V Congreso Internacional de Profesores de Portugués. Dicha Asociación viene contribuyendo a consolidar la presencia de la lengua y cultura portuguesas en el territorio argentino, así como a promover la formación continua de profesores de portugués como lengua extranjera.

En lo que atañe a la problemática, es fundamental destacar el lugar que los Institutos de Formación Docente ocupan en Argentina. Algunos de ellos están orientados a la formación de profesores de lenguas extranjeras, entre las cuales está el portugués. Dos tercios de las instituciones ofertantes no son universitarias. Sería importante mapear las diferentes modalidades de inserción del idioma también en estas instituciones.

Si bien se notan avances institucionales y legislativos, es menester ampliar la mirada respecto a las lenguas extranjeras. Esto implica pensarlas más allá de las imposiciones impulsadas por las políticas lingüísticas de las grandes potencias que promueven la exclusividad del inglés. Se sostiene la importancia de romper estereotipos y avanzar en la comprensión de que las lenguas abren puertas a la construcción global de una sociedad más empática a las diferencias. Además, dada la multiplicidad cultural y la necesidad de respeto a las diversidades, el plurilingüismo se revela como la estrategia política y social acorde a los tiempos actuales.

## Referencias bibliográficas

- Arnoux, E. N. (2000). La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. En Joaquín V. González (Edts). *Lenguajes: teorías y prácticas* (pp. 95-109). Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado.
- Asociación de Lingüística y Filología de América Latina. (julio de 2017). Por una ciencia y una educación superior pública, gratuita, crítica, humanista e intercultural, basada en modelos plurilingües de investigación y docencia. En *Convocatoria*. XVIII Congreso Internacional de ALFAL. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.amla.org.mx/wp-content/uploads/Convocatoria-ALFAL-espan%CC%83ol.pdf>
- Asociación de Universidades Grupo Montevideo. (2016). *Las lenguas en la internacionalización de nuestras universidades. Carta abierta del Núcleo PELSE - AUGM*. Recuperado de [http://grupomontevideo.org/ndca/ndpelse/?page\\_id=113](http://grupomontevideo.org/ndca/ndpelse/?page_id=113)
- Braun, J. (27 de octubre de 2017). Porque a Catalunha quer se separar da Espanha? Razões históricas, econômicas e culturais têm grande peso no movimento de independencia. *Veja*. Recuperado de <http://veja.abril.com.br/mundo/por-que-a-catalunha-quer-ser-independente-da-espanha/#>
- Brunel, R. (2012). Desafios e progressos da e na formação de professores de PLE na Universidade Nacional de Córdoba. *SIPLE*, 3(1). Brasília. Recuperado de <https://goo.gl/zSCEX9>
- Congreso Argentino. (1999). *Ley n° 25.181. Convenio de Cooperación Educativa suscrito con la República Federativa de Brasil*. Buenos Aires. Recuperado de [http://www.dprofesional.com.ar/mini/dngu\\_documentos/CONVALIDACION/LEY\\_25181.pdf](http://www.dprofesional.com.ar/mini/dngu_documentos/CONVALIDACION/LEY_25181.pdf)
- Congreso Argentino. (2008). *Ley n° 26.468. Oferta obligatoria de la enseñanza de portugués en la Secundaria*. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.sindicatouda.org.ar/biblioteca-y-legislacion/ley-26468-inclusion-del-portugues-en-nivel-secundario.pdf>
- Congreso Nacional de Bolivia. (2009). *Constitución Política del Estado*. El Alto de La Paz. Recuperado de [https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion\\_Bolivia.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Bolivia.pdf)
- Congreso de la República del Perú. (2011). *Ley n° 29.735. Regula el uso, preservación, desarrollo, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú*. Lima. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ley-29735/ley-29735.pdf>
- Coracini, M. J. (2007). *A celebração do outro. Arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras.

- García, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Gobierno de la República del Paraguay. (1991). *Tratado para la constitución de un Mercado Común entre la República Argentina, la República Federativa del Brasil, la República del Paraguay y la República Oriental del Uruguay*. Asunción. Recuperado de [https://idatd.cepal.org/Normativas/MERCOSUR/Espanol/Tratado\\_de\\_Asuncion.pdf](https://idatd.cepal.org/Normativas/MERCOSUR/Espanol/Tratado_de_Asuncion.pdf)
- González, J.V. (1904). *Decreto estableciendo el Instituto Nacional del Profesorado*. Buenos Aires: Instituto Nacional del Profesorado. Recuperado de <http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar/instituto/archivos/decreto.pdf>
- Lorencena, H. D. (2017). La reforma de la enseñanza media y la muerte de la pluralidad lingüística en la educación brasileña. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 9(9), 42-53. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/19028/18945>
- Menezes, A. S., Míguez, A. C., y Elias, N. (Org.). (2015). *Actas XVI Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol. En I Simpósio Nacional de Professores de Espanhol em Formação*. São Carlos: ADEESP, UFSCar, Unifesp. Recuperado de <https://books.google.com.ar/books?isbn=8595130167>
- Nández Britos, J., y Varela, L. (Coord.). (2015). *Español y portugués, vectores de integración regional: aportes para la construcción de una política de formación docente*. Buenos Aires: Teseo.
- Oliveira, G. M., y Rodrigues, L. F. (Setembro de 2017). Programa de Políticas Lingüísticas Núcleo Educação para a Integração Associação de Universidades Grupo Montevideu. En *VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Florianópolis: UFSC e AUGM, Núcleo Educación para la Integración. Recuperado de <https://goo.gl/viuJRq>
- Pérez, L., y Rogieri, P. (2015). Políticas del lenguaje y escritura académica. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 7(7), 168-177. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/13089/13287>
- Pozzo, M. I. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. *Diálogos Latinoamericanos*, (15), 10-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16220868002>
- Presidencia de la República de Brasil. (2005). *Ley n° 11.161. Dispone sobre la enseñanza de la lengua española, derogada por la Ley n° 13.415 (2017)*. Brasilia. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm)
- Presidencia de la República de Brasil. (2016). *Medida Provisória n° 746, convertida en*

la Ley n° 13.415 (2017). Brasília. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)

Presidencia de la República de Brasil. (2017). *Ley n° 13.415. Altera y deroga leyes*. Brasília. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)

Puccio, D., Ghio, E. (Comp.). (2014). *Las lenguas extranjeras y los desafíos de la internacionalización en la educación*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Recuperado de [http://grupomontevideo.org/ndca/ndpelse/wp-content/uploads/2017/04/e-book\\_las-lenguas-extranjeras\\_III-Jornada.pdf](http://grupomontevideo.org/ndca/ndpelse/wp-content/uploads/2017/04/e-book_las-lenguas-extranjeras_III-Jornada.pdf)

Sosa, N., y Canteros, A. (2010). La formación de profesores de portugués como lengua extranjera en la Argentina: orígenes, evolución y situación actual. En *I Congreso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do Mercosul* (pp. 861-870). Brasil: Foz do Iguaçu.

Universidad Nacional de Córdoba. (2016). *Anuario estadístico 2016*. Córdoba: Programa de Estadísticas Universitarias. Recuperado de <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/Anuario%20Estadistico%20UNC%202016%20Web.pdf>

# La gestión del conocimiento y la calidad educativa: su pertinencia en la educación universitaria ecuatoriana

Leonardo Ramón Marín Llaver<sup>1</sup>  
Analién Pelegrín Naranjo<sup>2</sup>  
Lestter Pelegrín Naranjo<sup>3</sup>

## Introducción

La gestión del conocimiento se considera una arista importante para medir la calidad educativa universitaria. Al respecto la UNESCO (2018) al abordar el papel estratégico de la Educación Superior en América Latina reconoce que “El desafío es construir los mecanismos que permitan que la misión, el enfoque y la actuación de los sistemas e instituciones de educación superior se integren en función de su responsabilidad social.” (p.6). En este sentido, estudiar los nuevos retos a los cuales se debe enfrentar la gestión universitaria son de especial atención.

El conocimiento es considerado como un recurso de trascendental importancia para todas las instituciones, en una sociedad donde la ventaja competitiva sostenible se mide a partir de la posesión del conocimiento. Esto ha propiciado un despertar en las diversas instituciones, empresas, organizaciones, percatándose que la creación, transferencia y gestión del conocimiento son imprescindibles para alcanzar la calidad. De ahí el auge que existe en las instituciones y organizaciones en los momentos actuales por gestionar de forma adecuada el conocimiento.

Las Instituciones de Educación Superior no escapan a esta realidad. Y aunque poseen un gran caudal de conocimiento, deben direccionar la gestión y transferencia del conocimiento, de forma ética, eficaz y eficiente.

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias Pedagógicas. Master en Ciencias Pedagógicas. Licenciado en Educación. Profesor Auxiliar. Profesor invitado Universidad Técnica de Manabí. Ecuador. Profesor Universidad de Sancti Spíritus “José Martí”, Cuba. [leonardomarinllaver@gmail.com](mailto:leonardomarinllaver@gmail.com)

<sup>2</sup> Ingeniera Industrial, Master en Ingeniería Industrial. Mención Calidad. Máster en Gestión Turística. Doctoranda en Turismo, Universidad de Alicante. España. [apelegrin88@yahoo.es](mailto:apelegrin88@yahoo.es)

<sup>3</sup> Ingeniero Industrial. Diplomado en Gerencia Empresarial. Doctorando en Filosofía y Letras, Universidad de Alicante. España. [lestterpelegrinnaranjo@gmail.com](mailto:lestterpelegrinnaranjo@gmail.com)

La educación reviste gran importancia y significación en el desarrollo de cualquier nación, a tal extremo que “no puede ser subvalorada, al tener la alta misión de generar excelencia y conocimiento, aspectos que son necesarios para conducir al desarrollo general de la sociedad” (Gandhi, 2014, p.4). Es así entonces como las instituciones de educación superior crean e implementan conocimiento entre sus procedimientos y actividades, concibiendo y divulgando ideas, salvaguardando el conocimiento, gestionando la innovación (Browne, 2010).

Las consideraciones anteriores permiten afirmar la importancia medular que posee la gestión del conocimiento para todos los sectores, con énfasis en la educación universitaria, donde se ofrecen programas para el desarrollo académico de los estudiantes, quienes pueden agregar valor en la sociedad. En tal sentido se concuerda con Kumar y Ramana (2015) al reconocer que “la aplicación de las herramientas de la gestión del conocimiento en el sector de la educación universitaria puede mejorar los servicios académicos, es decir, los procesos de enseñanza - aprendizaje” (p.233).

Dentro de este mismo escenario, la calidad, se configura como una preocupación dentro de las universidades, donde para proporcionar una mejora en este aspecto deben crear e implementar acciones destinadas a lograr sus propósitos en consonancia con su objeto social, lo cual implica asumir la gestión del conocimiento como la formulación y aplicación de la estrategia que permite combinar el conocimiento tácito (personas) y el conocimiento explícito (facilitado por las Tecnologías de la información y comunicación), en los procesos de la organización, para la creación, transferencia, almacenamiento, aplicación y uso del existente, para crear uno nuevo y mantenerlo, favoreciendo el proceso de toma de decisiones correctas, con la finalidad de lograr los objetivos propuestos.

Sobre esta problemática se ha determinado enfocar en este trabajo los siguientes objetivos; por un lado, analizar los elementos que influyen en el proceso de gestión del conocimiento para realizar una evaluación precisa de su efectividad en la educación universitaria ecuatoriana y por otro lado, y en concordancia con el anterior, determinar la relación existente entre gestión del conocimiento, calidad educativa y educación universitaria.



## **Desarrollo**

El hombre y su conocimiento es el valor más importante que tiene una sociedad en sentido general y una institución en particular. El concepto conocimiento ha sido estudiado por diversas ciencias, y ha ocupado un papel preponderante en la labor desplegada por disímiles pensadores en el transcurso de la historia. Entre otros resultan significativas las ideas de Platón, Aristóteles, Kan, Hegel, Marx, Heidegg.

La historia de la humanidad reconoce como pionero en este tema al economista inglés Alfred Marshall, al ser la primera persona en reconocer la importancia del conocimiento, en su obra “Principios de la Economía”, considerada su obra capital, ya que durante muchos años fue el principal libro de texto y consulta. En la citada obra se reconoce que “el conocimiento es nuestra máquina de producción más potente y que la organización ayuda al conocimiento” (Marshall, 1890, p.32).

Según Rojas y Torres (2017) la teoría de la creación de conocimiento hace hincapié en la forma absoluta, estática y no humana de la naturaleza del conocimiento, esta normalmente se expresa en formas proposicional lógica, y considera el conocimiento como un proceso humano dinámico para justificar las creencias como parte de una aspiración a la verdad que maneja individual

Davenport y Prusak (2013) consideran que:

El conocimiento es una mezcla fluida de experiencias estructuradas, valores, información contextual e internalización experta que proporciona un marco para la evaluación e incorporación de nuevas experiencias e información. Se origina y se aplica en la mente de los conocedores. En las organizaciones, con frecuencia no solo queda arraigado en documentos o bases de datos, sino también en las rutinas, procesos, prácticas y normas institucionales. (p.23)

Por otra parte, en el libro “La Gestión del Conocimiento en las organizaciones. La toma de decisiones”, se plantea que el conocimiento es identificar, estructurar y sobre todo utilizar la información para obtener un resultado; este requiere aplicar la intuición y la sabiduría propia de las personas, a la información.

Nonaka y Takeuchi (1995) consideran “la información como un flujo de mensajes, siendo el conocimiento un flujo de información anclado en las creencias de su poseedor. El conocimiento está esencialmente ligado a la actividad humana” (p.129). En tanto, se

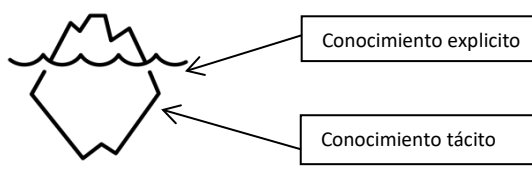
supone que, el conocimiento se produce cuando un individuo perteneciente a cualquier institución u organización hace uso de lo que sabe y de la información que tiene disponible para solucionar un problema.

De Luna (2015) y Kanter (citada en Guédez, 2003), coinciden en que el conocimiento es el activo más valioso en la actualidad y que ésta es la época de gestionar la información y el conocimiento con inteligencia. Así mismo, ratifican que es muy importante aprovechar las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías, y que esto solo será posible en la medida en que aprendamos a dominar el cambio, explican que el aprendizaje obtenido proviene de valorar las ideas, de las innovaciones y de las habilidades de la gente.

Es así que el conocimiento es visto como algo más que simples datos o información, como algo que no puede ser descrito, como información y algo adicional. En esta dirección la literatura hace una distinción bien conocida entre conocimiento tácito y conocimiento explícito.

Michael Polany, químico, economista y filósofo fue el primero en introducir esta diferenciación al establecer que “el conocimiento personal o tácito es extremadamente importante para la cognición humana porque se adquieren por la activa (re) creación y organización de sus propias experiencias” (Polanyi, 1966, p.136). Por su parte, Beijerse, establece que la punta del iceberg la constituye el conocimiento que puede ser expresado en palabras y números, tal como se representa en el gráfico 1.

Fig. 1: Conocimiento explícito como la punta del Iceberg.



Fuente: Beijerse (1999)

Siguiendo la misma línea de pensamiento es importante establecer diferencias claras entre el conocimiento tácito y el explícito por lo que se tomó en cuenta las anotadas por Nonaka y Takeuchi expresadas en la Tabla 1. Estos investigadores enfatizan en su diferenciación,

que el conocimiento que surge de la experiencia tiende a ser tácito, físico y subjetivo, mientras que el conocimiento racional tiende a ser explícito, metafísico y objetivo.

Tabla 1 Diferencias entre conocimiento tácito y explícito.

<b>Conocimiento tácito (Subjetivo)</b>	<b>Conocimiento explícito (Objetivo)</b>
Conocimiento de la experiencia (Cuerpo)	Conocimiento racional (Mente)
Conocimiento simultáneo (Aquí y ahora)	Conocimiento secuencial (Allá y entonces)
Conocimiento análogo (Práctica)	Conocimiento digital (Teoría)

Fuente: Nonaka y Takeuchi (1995)

Es de vital importancia para las universidades conocer esta diferenciación, pues poseen una marcada función generadora de conocimiento, a través de sus docentes, estudiantes e investigadores. Constituyen estos centros, tengan una posición de referencia o no, una de las más importantes transformadoras de pensamiento y por tanto generadoras de formas de pensar y producir ideas.

Otro término importante a analizar antes de adentrarnos en el tema central que nos ocupa, Gestión del conocimiento, es el de, gestión, utilizado para referirse al conjunto de acciones, o diligencias que permiten la realización de cualquier actividad o deseo. Dicho de otra manera, una gestión se refiere a todos aquellos trámites que se realizan con la finalidad de resolver una situación o materializar un proyecto.

El término de gestión surge en el entorno empresarial o comercial, y era asociado con la administración de un negocio. Luego llegó a otros ámbitos para dar lugar a la gestión pública, empresarial, social, política, ambiental, educativa, o del conocimiento, que es el tema central de este artículo.

Una definición similar brindan Schieman et al (1989), quienes definen la gestión como el “proceso de determinación de objetivos y políticas, planificación, organización, activación de los empleados y procesos de control, los que en conjunto llevan a la consecución de los objetivos” (p.6).

Al revisar el Cuaderno de Cultura Científica, específicamente el tema ¿Qué es y quién es el conocimiento? Cervera (2017), especialista en ciencia y tecnología, reconoce que “el conocimiento científico es por definición compartido: un proceso albergado en por lo menos dos mentes, algo dinámico y vivo en su misma esencia” (p.1).

Las definiciones anteriores, no se contradicen, todo lo contrario, se complementan y se centran en los procesos de la gestión, de los cuales las personas son parte importante y se reconoce como un elemento esencial que la función clave de la gestión es activar a las personas para mostrar el comportamiento requerido.

En sentido general se puede advertir las incalculables implicaciones que tiene la gestión como proceso para la economía, la política, la universidad, la empresa y el individuo. Al mismo tiempo, los mayores niveles de incertidumbre –claramente visibles en todas partes – están obligando a las organizaciones a repensar como prepararse para tener una mejor capacidad de respuesta ante tal situación. Es así que surge entonces la necesidad de gestionar el conocimiento.

Se coincide con Beijerse (1999) en que los elementos fundamentales que caracterizan a la gestión son:

- a) La formulación de la estrategia aparece como la función más importante -hacer las cosas correctas.
- b) En segunda instancia, se tiene el aseguramiento de que dicha estrategia es realizada – hacer las cosas bien.
- c) Un tercer elemento es que la organización es una herramienta que complementa estas dos funciones.
- d) Un cuarto elemento – central – son las personas que gestionan y que son gestionadas. La gestión es un asunto de personas.

Estos elementos que tipifican la gestión hacen reflexionar sobre los distintos tipos de gestión. Los que por su importancia para este artículo se consignan en la tabla 2.

Tabla 2. Tipos de gestión.

<b>Tipo de gestión</b>	<b>Explicación necesaria</b>
Gestión pública	Es aquella que se encuentra orientada hacia la eficaz administración de los recursos del Estado, con el objeto de satisfacer las necesidades de la población y promover el desarrollo del país. Cabe destacar que esta gestión la ejercen todos y cada uno de los entes que conforman el poder ejecutivo de una nación.
Gestión empresarial	Es aquella que busca mejorar el rendimiento y competitividad de una empresa o negocio. La gestión empresarial es primordial dentro de la dinámica de una economía de mercado, ya que las empresas tienen la oportunidad de analizar los distintos escenarios dentro de la economía

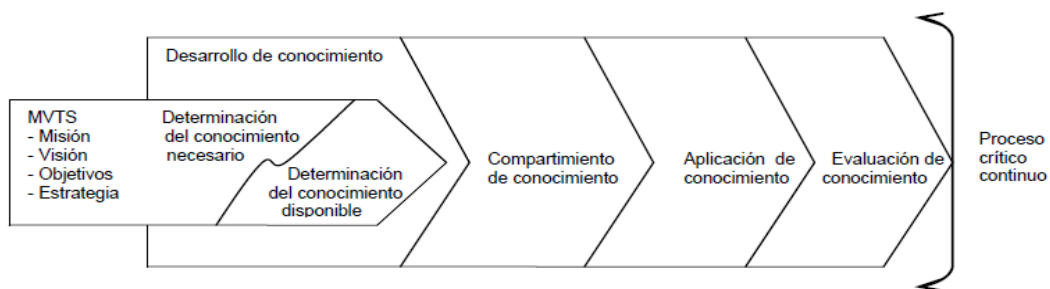
	que respalden una óptima rentabilidad, que se ve reflejada en la generación de bienes y servicios.
Gestión del conocimiento	Es aquella realizada dentro de una organización y que consiste en facilitar la transmisión de habilidades o información a sus trabajadores de una forma ordenada y eficiente.
Gestión social	Son aquellas que utiliza una serie de mecanismos que fomenten la inclusión social y el nexo afectivo de la comunidad en los proyectos sociales. Se trata de proyectos que se realizan en una comunidad específica y que se fundamenta en el aprendizaje colectivo y continuo para la estructuración y ejecución de proyectos que tomen en cuenta las necesidades y problemas sociales.
Gestión ambiental	Es aquella donde se emplean una serie de medios que se encuentran enfocados en solucionar, disminuir o prevenir todos los problemas de tipo ambiental, con la finalidad de lograr un desarrollo sostenible. Es decir que esta gestión implica cualquier actividad o política, que busque manejar de una manera global el medio ambiente.
Gestión educativa	Se encuentra orientada hacia la consolidación de los proyectos educativos de las instituciones, que busca conservar la autonomía institucional, enmarcada dentro de las políticas públicas y que engrandece los procesos pedagógicos, con la finalidad de dar respuesta a las necesidades educativas ya sean nacionales, regionales o locales.

Fuente: Elaboración propia a partir de los criterios de Calvopiña et al., 2017.

Teniendo entonces claro los conceptos de conocimiento y gestión, así como, las características esenciales que los caracterizan, se presenta consideraciones particulares de estos en su relación con la calidad en la educación universitaria.

La teoría de gestión del conocimiento surgió en la década de los 90, sobre todo en el campo empresarial. La idea central fue intentar comprender cómo se crea, cómo se organiza dentro de las organizaciones y cómo se difunde. Weggeman (1997) la concibe como la interrelación entre conocimiento y la forma de ver la gestión, planteado como postulado central en su trabajo la cadena de valor del conocimiento, y donde distingue cuatro procesos constitutivamente sucesivos y que se presentan en la figura 2.

Fig. 2 La cadena de valor del conocimiento



Fuente: Weggeman, 1997.

Este enfoque aboga por la necesidad estratégica del conocimiento, que al ser establecida permite identificar la brecha existente (Conocimiento necesario/disponible); entonces para cerrar esta brecha se hace necesario desarrollar otro nuevo (comprándolo, mejorando el existente o desechando aquel desactualizado o irrelevante); posteriormente se esparce el disponible y se aplica en beneficio de la organización, sin olvidar su evaluación periódica.

Frey (2014) define a la gestión del conocimiento como:

La aplicación y optimización, sostenida e integrada a lo largo de la organización, del capital intelectual para el logro de la misión y objetivos organizacionales. Provee a las organizaciones tanto del sector público como privado con la habilidad de anticiparse y adaptarse rápida y apropiadamente a cambios impredecibles. Además la concibe como una combinación dinámica de procesos estructurados y herramientas automatizadas, multiplicadas por el liderazgo y visión del nivel ejecutivo y a su vez elevados exponencialmente por gente apasionada y comunidades de práctica o grupos de usuarios. Esta definición la resume en una ecuación matemática.  $(GC = [(Procesos + Herramientas) \times Visión]^{Personas})$ . (p. 175)

Otra definición esencial en este artículo sobre la gestión del conocimiento es la aportada por, Beijerse, (1999), al contemplarla como:

El logro de los objetivos organizacionales a través de un manejo estratégico de la motivación y facilitación de los trabajadores (del conocimiento) para desarrollar, incrementar y utilizar su capacidad de interpretar datos e información (mediante el uso de las fuentes de información disponibles, experiencia, habilidades, cultura, carácter, personalidad, sentimientos, etc.) a través de un proceso de dar significado a dichos datos e información. (p.97)

Como puede observarse esta definición deja ver con suficiente claridad la importancia necesaria del conocimiento tácito y se resalta la necesidad de darle un valor agregado, a través de su captura, uso, socialización y evaluación.

Los autores de este artículo consideran que la gestión del conocimiento se ha convertido en el centro de las discusiones en la literatura empresarial, dentro de la cual la universidad se asume para muchos como tal; esta tiene que ver esencialmente con actividades relacionadas al conocimiento tales como su creación, organización, difusión y uso con el fin de generar o incrementar el valor de las organizaciones. Además permite a las organizaciones, instituciones, empresas, un manejo adecuado del conocimiento que le permitirá a las afrontar exitosamente los nuevos retos.

En sentido general todas las definiciones anteriores abrazan la idea de que una adecuada gestión del conocimiento facilita la innovación, porque siempre se contará con los procesos actualizados, lo que permite incluir cualquier modificación en el menor tiempo posible, aumentando la eficacia y efectividad de los mismos y contribuyendo a que el capital intelectual de las organizaciones se mantenga en constante crecimiento.

Sin embargo en este artículo se asume el concepto ofrecido por Ponjuán (2006) quien lo define como un nuevo enfoque gerencial que reconoce y utiliza el valor más importante de las organizaciones: el recurso humano y el conocimiento que estos poseen y que aportan a la organización”.

También se concuerda con esta autora y otros estudiosos del tema en que para aplicar la gestión del conocimiento en cualquier institución, sea del tipo que sea, es necesario tener en cuenta los siguientes objetivos:

- Explotar el conocimiento existente del mejor modo posible: el que se encuentra disperso entre las personas que trabajan en localidades diferentes; el que se haya almacenado en distintos medios tales como papel, audio, videos, bases de datos, etc. Se debe estimular la comunicación humana mediante la creación de una cultura que favorezca e invite a compartirlo.
- Renovar el conocimiento de las personas y de la organización: por medio de procesos de aprendizaje, hay que aprender rápidamente y aplicar el nuevo con la mayor eficiencia posible.
- Transformar el conocimiento de las personas en capital estructural de la organización: las personas constituyen el principal activo de la organización, pero estas pueden abandonarla en cualquier momento, de manera tal que las organizaciones puedan dar un servicio sin fluctuaciones. Es necesario que el conocimiento individual pase a ser colectivo.
- Alinear la estrategia de la entidad con las capacidades: ya sea con las existentes así como con las nuevas que surgen, para aprovecharse de las nuevas oportunidades, las organizaciones deben conocer sus competencias actuales.

Es criterio de los autores de este artículo que los objetivos aseguran un adecuado proceso de gestión del conocimiento y abogan por que unido a ello, tiene que darse la gestión de la calidad, pues aunque la literatura ha estudiado estos procesos por separado, no se alcanzarán efectos y resultados positivos sino se trabaja de manera mancomunada.

La calidad no es más que un sistema de gestión que persigue el mantenimiento y la mejora continua de todas las funciones de la organización con el objetivo de satisfacer las necesidades y expectativas de los clientes. También permite a las empresas, organizaciones, instituciones, hacer evaluaciones para conocer la situación real y mejorar, lo cual facilita la creación de aprendizajes y como resultado se obtendrá crecimiento personal y favorecimiento del conocimiento de los empleados.

La educación universitaria ecuatoriana no puede estar ajena a este proceso, de decodificación y compartimiento de saberes, pues las universidades constituyen instituciones educativas que tienen en sus manos el desarrollo del país. Por tales razones en La Ley de Educación Universitaria (2010) de la República de Ecuador, en Título 1, Disposiciones fundamentales, artículo 3, establece:

Las Universidades deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza; a completar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores; y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso. (p.1)

Lo anteriormente referido acredita que las universidades se fundamentan en el conocimiento para poder cumplir con su objeto social y lo establecido en la Ley, para beneficio de la sociedad. Además, muestra la importancia de gestionar el conocimiento que los profesionales universitarios poseen, no solo de sus especialidades, sino también de su experiencia y de los procesos del saber hacer, los cuales deben ser gestionados para darlos a conocer, ampliarlos y profundizarlos.

Es significativo destacar lo aseverado por López y Carretero (2000) quienes expresan que:

A pesar de la adopción de herramientas de mejoras como planificación estratégica, evaluación de proyectos, dirección por objetivos, gestión por competencias, calidad total, evaluación institucional, introducción a las tecnologías de información y comunicación y mejora en la gestión de los procesos administrativos y académicos en la universidad, que han repercutido en el aumento de la eficacia; el nivel del personal universitario aunque no es el mismo de hace algún tiempo atrás, aún no se



encuentra en el nivel deseado; por lo que estos centros deben trazar líneas directrices y estrategias con el propósito de continuar elevando el nivel académico y científico de su claustro y gestionando el conocimiento, donde se observe mayor calidad en sus egresados. (p.171)

Lo expresado hace reflexionar sobre los criterios de calidad, en sentido general y específicamente en la educación universitaria, pues su aspiración máxima debe ser cultivar en los estudiantes el pensamiento crítico e independiente y la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida.

Sería oportuno entonces preguntarse ¿por qué la gestión del conocimiento y la calidad son pertinentes en la educación superior? Esta pregunta tiene varios puntos de análisis. En primer lugar, hay que reconocer que la universidad contemporánea ejerce una importante función social. Anualmente crece el número de aspirantes a estudios de nivel superior y también lo han hecho las matrículas en muchos países, en ello sin dudas las transformaciones sociales en la sociedad y el conocimiento están marcando estas demandas.

Esta tendencia global otorga cada vez más exigencias y responsabilidad a los Estados, quienes deberán proveer mecanismos de inclusión educativa, de ampliación de oportunidades y de gestión eficiente de sus procesos formativos. Los esfuerzos emprendidos no siempre ha derivado en mejoramiento de la calidad de los servicios universitarios, al contrario, la baja calidad ha generado una serie de inequidades sociales, pese a las altas inversiones especialmente en la educación superior.

La educación universitaria está unida inseparablemente a procesos sustantivos básicos, la investigación científica, la docencia y la proyección social o vinculación con la comunidad, que se complementa con parámetros que deben ser valorados a través de indicadores mediante la gestión. El aseguramiento de la calidad exige el diseño y desarrollo de políticas universitarias sólidas y un sistema de gestión de la calidad, que son indicadores que sirven para planificar y evaluar todos los procesos inherentes al quehacer universitario.

En este sentido este artículo intenta situar la importancia de la gestión de conocimiento en íntima conexión con la calidad como una estrategia clave en el proceso de mejoramiento continuo, que se integra a un modelo de auto evaluación institucional de

las universidades y de evaluación específica de las carreras o facultades, y produzca la sinergia suficiente para construir procesos intencionados con alta participación de los actores: autoridades, docentes, estudiantes y personal administrativo.

Como bien se ha afirmado, la universidad es un reflejo de la sociedad y viceversa. En la Conferencia Regional de la UNESCO (1998), sobre la Calidad de la Educación Superior, se acordó definir la calidad como la adecuación del ser y del quehacer de la educación superior a su deber ser, es decir, a su misión, visión y propósitos.

En la citada Conferencia se consideró que la calidad de la educación superior está vinculada a una problemática actual de extrema complejidad, que incluye, entre otros aspectos: la expansión que la educación superior ha experimentado en el continente; la dificultad estructural de los sistemas educativos, expresada en la muy escasa conexión entre sus distintos niveles; la alarmante disminución de las dotaciones presupuestarias destinadas a necesidades crecientes; la difícil situación del personal docente que, en alto porcentaje, recibe remuneraciones escasas; la necesidad de abordar procesos de innovación curricular y de mejoramiento de los métodos de enseñanza-aprendizaje; y, el vertiginoso avance del conocimiento y del acceso a la información.

La calidad de la educación superior es un sistema que se traduce en una competencia académica –particularmente docente, investigativa y de gestión-, con dimensiones propias de su carácter contemplados en su misión, visión y valores, y expresada por variables e indicadores verificables, entre los que se destacan la academia, los estudiantes, la investigación y la gestión, ordenados al desarrollo de la ciencia y la cultura y, sobre todo, a la formación integral del talento humano, con rigor científico y ético, en un contexto cultural dado.

De lo anterior se infiere que la gestión de la calidad es en esencia el conjunto de competencias generales y otras específicas, que tienen relación directa con el cumplimiento de la misión de la universidad. En otros términos, una buena gestión universitaria es aquella que coadyuva de manera activa a la ejecución exitosa de los tres componentes básicos de la universidad: la docencia, la investigación y la extensión o vinculación con la comunidad.

## Conclusiones

La gestión del conocimiento, favorece con creces el desarrollo de la sociedad, por lo que ofrece disímiles bondades para la economía, la política, la universidad, la empresa y el individuo. Además orienta a las organizaciones a repensar como prepararse para tener una mejor capacidad de respuesta ante cualquier situación. Constituye también, el núcleo central de cualquier institución, pues permite generar nuevos conocimientos, multiplicarlos y divulgarlos entre sus actores, convirtiéndolos en mejora continua para su bienestar y desarrollo.

La gestión del conocimiento en la educación universitaria tiene que darse necesariamente unida a la calidad, pues articuladas se traducen en competencias académicas – particularmente docente, investigativa y de gestión-, con dimensiones propias de su carácter contemplados en su misión, visión y valores, y expresada por variables e indicadores verificables, entre los que se destacan la academia, los estudiantes, la investigación y la gestión, ordenados al desarrollo de la ciencia y la cultura y, sobre todo, a la formación integral del talento humano, con rigor científico y ético, en un contexto cultural dado.

## Referencias bibliográficas

- Asamblea Nacional, Ecuador. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito: Presidencia de la República. Recuperado de [http://www.yachay.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/12/LEY-ORGANICA-DE-EDUCACION-SUPERIOR-ANEXO-a\\_1\\_2.pdf](http://www.yachay.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/12/LEY-ORGANICA-DE-EDUCACION-SUPERIOR-ANEXO-a_1_2.pdf)
- Beijerse, R. P. uit. (1999). Questions in knowledge management: defining and conceptualising a phenomenon. *Journal of Knowledge Management*, 3(2), 94-110. <https://doi.org/10.1108/13673279910275512>
- Browne, J. (2010). *Securing a sustainable future for higher education: an independent review of higher education funding and student finance*. Department for Business Innovation & Skills, UK Government. Recuperado de <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2010-browne-report.pdf>
- Calvopiña, D.M et al. (2017). La Gestión del conocimiento y su pertinencia de en la Educación Universitaria. *Revista Científica Hermes*, 19, 475-493. <http://dx.doi.org/10.21710/rch.v19i0.374>

- Cervera, J. (2017). Cuaderno De cultura científica. La ciencia y el materialismo. Universidad del País Vasco. Recuperado de <https://culturacientifica.com/2018/07/05/la-ciencia-y-el-materialismo/>
- Davenport, T., y Prusak, L. (2013). *Conocimiento en Acción. Cómo las organizaciones manejan lo que sabe*. Buenos Aries: Pearson Education.
- Estrada, V., Febles, J.P., Ortega, C., Passailaigue, R., y Fidalgo, L.P. (2013). *La Gestión del Conocimiento en las organizaciones. La toma de decisiones*. Guayaquil: Ed. Dirección de Publicaciones Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.
- Frey, R.S. (2002). Small Business Knowledge Management Success Story - This stuff Really Works! *Knowledge and Process Management*, 9(3), 172 – 177. <https://doi.org/10.1002/kpm.147>
- Gandhi, M. M. (2014). Total quality management in higher education in India. *International Journal of Organizational Behaviour & Management Perspectives*, 3(4), 1354-1356.
- Guédez, V. (2003) *Aprender a emprender. De la gerencia del conocimiento a la ética de la sabiduría*. Venezuela: Editorial Planeta Venezolanos.
- Kumar, R., y Ramana, M.V. (2015). *Trends, Challenges & Innovations in Management*. India: Zenon Academic Publishing.
- López, J. I. y Carretero, L. E. (2000). La inteligencia artificial y la ingeniería del conocimiento como soporte para las técnicas de decisión basadas en la gestión del conocimiento. *Dirección y Organización*, 23, 171-185. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=169904>
- Marshall, A. (1890). *Principles of Economic*, MacMillan, London. (Versión española de la octava edición inglesa de 1920, Marshall, A. (1948): *Principios de Economía*, Aguilar, Madrid).
- Nonaka, I., y Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Gloucester, MA: P. Smith.
- Ponjuan, G. (2006). *Introducción a la Gestión del Conocimiento*. La Habana: Félix Varela.
- Rojas, R.S., y Torres, C.L. (2017). La Gestión del Conocimiento basado en la Teoría de Nonaka y Takeuchi. *INNOVA Research Journal*, 2(4), 30-37. Recuperado de <http://www.journaluidegye.com/magazine/index.php/innova/article/view/147>
- Schieman, C.J., Huijgen, J.H., y Gosselink, F.J. (1989), *Beheersing van bedrijfsprocessen*. Uitgever: Noordhoff Uitgevers B.V.

- UNESCO. (2018). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. Córdoba, Argentina. Recuperado de [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion\\_cres2018%20\(1\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(1).pdf)
- Weggeman, M. (1997). *Kennismanagement: inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*. Uitgeverij: Scriptum Management.

CAPÍTULO 5. MONOGRÁFICO.  
EDUCACIÓN INCLUSIVA

# Conceptos viajeros en educación inclusiva y sus tareas críticas: tensiones analítico-metodológicas

Aldo Ocampo González<sup>1</sup>

## Introducción

El estudio de los conceptos constituye una empresa compleja. No debe reducirse a una condición retórica simplista, sino más bien, atender a su fuerza conceptualizadora, que no es otra cosa, que una tarea epistemológica. Los conceptos son herramientas a juicio de Bal (2002) intersubjetivas, promueven el diálogo y el entendimiento entre diversos campos de confluencia que crean y garantizan el conocimiento de la Educación Inclusiva. Estos poseen la capacidad de conectar o deslindar mediante sistemas de relación, dos o más campos de conocimiento, o bien, girar sus comprensiones hacia otros rumbos.

A través del tropismo los conceptos se convierten en estrategias de redefinición de un objeto de estudio, en un mecanismo de dislocación de sus condiciones de producción y posibilidad, otorgan inteligibilidad a sus métodos. ‘Tropismo’ (Holmes, 2008) y ‘encuadre cultural’ (Canguilhem, 1975) se convierten en herramientas metodológicas cruciales en el estudio del universo conceptual de la Educación Inclusiva.

El tropismo conlleva implícita la noción de ‘giro’. Cuando el giro se aleja de la autenticidad del objeto teórico, éste, se denomina, *tropismo negativo*, producto de errores de aproximación al objeto o debilidades en la construcción de su estructura teórica. En lo específico de la Educación Inclusiva, producto de la falsificación del campo – pedagógico–, de su objeto, saberes y herramientas metodológicas en los legados de la Educación Especial, sus significados y conceptos han sido incapaces de comprender la multiplicidad y la pluralidad más allá de un enfoque individualista. Instrumentos que expresan un estatus de desgaste, crisis e incapacidad para atender a la textura de los fenómenos educativos actuales. Los conceptos se convierten en poderosas herramientas

---

<sup>1</sup> Doctorado en Educación de la Universidad Internacional SEK, Chile. Doctor en Ciencias de la Educación (UGR), España. Licenciado en Educación. Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación (UAC). Magíster en Educación, mención Política Educativa (ULARE). Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como L2 (Univ. Jaén, España). Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. Salamanca, España). Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. [aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com](mailto:aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com)

en la articulación de una crítica epistemológica profunda, respecto del status de invisibilidad que afecta al carácter pre-constructivo de la Educación Inclusiva.

El estudio de los conceptos que articulan y contribuyen al funcionamiento del campo epistemológico auténtico de la Educación Inclusiva, no sólo analiza las condiciones de producción, sus mecanismos de circulación y recepción, o bien, formación de gramáticas y objetos al interior de una periodización particular del pensamiento educativo. Sino más bien, ofrecen condiciones para examinar el lenguaje, el contextualismo, las condiciones analíticas y el tipo de intercambios que promueve en su tránsito por diversos campos disciplinarios y discursos. Se interesa además, por la evolución de éstos.

El estudio del universo conceptual de la Educación Inclusiva no se reduce al estudio de los cambios de sentido que sufren sus diversas categorías en su aterrizaje, desarrollo y migración de un determinado campo de conocimiento, sino que, es necesario como indica Palti (2007) atender a la lógica que delimita su articulación y, en particular, cómo son recompuestos dichos sistemas de vinculaciones.

El interés del autor en este ámbito de investigación, consiste en atender a los modos de producción de los conceptos de la Educación Inclusiva, intentando develar la potencia de éstos, para efectuar una crítica de orden epistemológico al conjunto de fundamentos considerados legítimos al interior de una estructura de conocimiento escasamente comprensible. En este sentido, la estructura de conocimiento discutida en este trabajo, puede describirse en términos difusos y más amplios, extrayendo aportes de campos alejados en su actividad científica, al quehacer de la educación.

Producto de esta *condición extra-disciplinar*, su campo de conocimiento y universo conceptual, adquiere la apariencia de tener cabida o funcionar en diversos campos y disciplinas, agregando el adjetivo inclusivo. Es, bajo este tipo de políticas del ‘todo vale’, que emerge el tropismo negativo. En sí, la noción de giro lingüístico, no sólo es concebida en términos dislocación, movimiento y transformación, sino como crítica y recambio epistemológico, implícitamente, nos conduce a un viraje en las condiciones de producción y en los modos interpretativos de sus conceptos.

Se concibe el estudio del universo conceptual de la Educación Inclusiva, como una empresa orientada a la creación de condiciones de inteligibilidad, respecto de las



modalidades de acercamiento a su objeto. Ámbitos relevantes en la determinación de su panorama intelectual actual. Descartar sobre las condiciones de producción de sus conceptos, constituyen ejes centrales en el viraje epistemológico y hermenéutico que demanda la comprensión de su estructura teórica auténtica, permitiendo documentar sus condiciones de renovación y la emancipación de estrategias que operan desde la falsificación epistemológica.

Según Palti (2004) *“las ideas son intemporales, por definición. Ellas aparecen o no en contextos particulares, pero no son ellas mismas objetos propiamente históricos. Lo que las historiza es su eventual aplicación a un contexto particular”* (p.2). El estudio del universo conceptual de la Educación Inclusiva asume la demanda que invita a develar el contenido proposicional que fundamenta su trama de relaciones lingüísticas y su fuerza conceptualizadora.

Sobre este análisis se concuerda con Palti (2007) en la necesidad de atender a las condiciones de significación de cada concepto en sus campos de origen, así como, en las formas a través de las cuales, cada uno de éstos, adopta un determinado significado, con el objeto de inscribirlos en *“una dimensión pragmática —relacionada con la intencionalidad— y otra social —manifiesta en el estudio del contexto lingüístico— a la historia de las ideas”* (Polgovsky, 2010, p.12), intentando develar su incidencia en la comprensión de los desarrollos teóricos que nos permiten situarnos en la estructura auténtica de la Educación Inclusiva.

Sería interesante preguntarse ¿Qué define la consistencia de sus conceptos a nivel epistemológico?, ¿cuáles de ellos nos permiten comprender la Educación Inclusiva como una ciencia post-disciplinar? Creando una especie de analogía retórica del artículo publicado por Schwarz en 1973 titulado *“Las ideas de fuera de lugar”*, es posible afirmar que, los conceptos, saberes e ideas que en la actualidad sustentan la tarea de la Educación Inclusiva, se encuentran fuera de lugar de su estructura epistemológica. Más bien, se observa la re visitación de ideas que constituyen discusiones clásicas abordadas por diversos campos de conocimiento que participan directa o indirectamente, de su tarea teórica, articulándose en determinados puntos a su objeto.

El trabajo con conceptos asume el reto de desmontar los esquemas de conducen a la falsificación y a la hibridación de su campo intelectual y conceptual, mediante una malla o red de categorías importadas, travestidas, injertadas, etc. La metáfora '*las ideas fueras de lugar*', permite observar cómo el universo conceptual de la Educación Inclusiva conduce a la adopción desmedida de categorías que producen un desajuste en relación a la autenticidad que define la estructura epistemológica de ésta, provocando ideas distorsionadas sobre su función, sentido y alcance.

El lenguaje de la Educación Inclusiva es propiedad de la multiplicidad, reside en lo más profundo de la justicia social, razón por la cual, cristaliza una realidad inseparable de la realidad social. El estudio de los conceptos que organizan la tarea epistemológica de ésta, permite atender a la dimensión simbólica que sustentan "*procesos de transformación social y, por el otro, acercarse a las prácticas donde se constituye este léxico, es decir, los canales por donde circulan representaciones e imaginarios, así como los espacios de sociabilidad intelectual*" (Polgovsky, 2010, p. 33).

Construye así, un nuevo modelo interpretativo de los fenómenos educativos. ¿Cuáles son estos conceptos que promueven la organicidad de este modelo interpretativo? De esta forma el estudio del universo conceptual de la Educación Inclusiva, constituye una empresa teórico-metodológica, que no sólo circunscribe a sus condiciones de producción, sino más bien, al conjunto de tradiciones epistemológicas y retóricas inscritas en cada concepto. ¿Es posible pensar las herramientas hermenéuticas de la inclusión, concebida como post-disciplina, al servicio de la determinación de los ejes de tematización propios de este campo de trabajo? Interesa crear condiciones para articular este campo en términos epistemológicos, posicionándolo de forma autónoma frente a otros campos de investigación.

Los conceptos concebidos como entidades epistémico-metodológicas, poseen la capacidad de organizar la realidad, se convierten en herramientas que nos ubican en ella, nos obligan a tomar posición y regulan nuestra actividad en el mundo. Los conceptos regulan las condiciones de interpretación, definen condiciones de enmarcamiento al interior de un campo de investigación, definiendo sus modalidades de comunicación y sus recursos metodológicos.

La especificidad que demanda la comprensión del universo conceptual de la Educación Inclusiva y, en particular, de sus capacidades hermenéuticas, trasciende la metáfora del viaje, si bien ésta se sustantiva, en tanto, condiciones de producción y funcionamiento, visualizando en el tropismo la característica más significativa de éste. Otorga elementos para comprender las directrices que hacen emerger, o bien, posibilitan el giro conceptual y/o lingüístico de la Educación Inclusiva, coherente con su autenticidad epistemológica. La tarea que afecta al tropismo de la inclusión consiste en girar los significados hacia otros rumbos, con el objeto de crear conceptos que nos permitan leer el presente.

En este capítulo se propone: a) reflexionar en torno a los ejes de producción conceptual que sustentan y articulan el campo de actividad de la Educación Inclusiva, en relación a su autenticidad epistemológica, b) explorar la naturaleza de su universo analítico-conceptual y c) comprender la función de los conceptos en la organización de un campo de conocimiento y su relación con las tareas críticas que desempeña la Educación Inclusiva.

De esta forma, los conceptos a juicio de Bal (2002) tienen la capacidad de fundar un campo de conocimiento, de configurar, distorsionar o deformar un objeto teórico, facilitan el análisis de objetos y teorías. En suma, se convierten en teorías en miniaturas según esta autora. ¿Qué papel juegan los conceptos en un campo transcientífico como la Educación Inclusiva? Producto de las condiciones de falsificación epistemológicas y del encubrimiento de sus filiaciones metodológicas, se observa un universo conceptual caracterizado por carecer de fuerza operativa, producto de un empleo desmedido de sus conceptos.

El trabajo que el lector tiene en sus manos, inaugura un ámbito de investigación no discutido como tópico temático al interior de este campo de trabajo. Así, su universo conceptual va configurándose en un orden de producción basado en la diseminación, en la captura de herramientas conceptuales de diversa naturaleza y procedencia. Este es un espacio que puede ser descrito en términos de una malla de conexión y captura de la multiplicidad.

## **Desarrollo**

### **1- ¿Qué son los conceptos?**

Se intentará responder a ésta interrogante, recurriendo a la contribución de Deleuze y Guattari (1990) en '*¿Qué es la filosofía?*' y Bal (2002) en '*Conceptos Viajeros en las Humanidades. Una guía de viaje*'. Para el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, un concepto es una idea o forma de entendimiento. Desde las Humanidades Bal (2002) explica que, los conceptos constituyen herramientas intersubjetivas que facilitan el diálogo y la comunicación entre diversos campos del conocimiento, crean condiciones de enmarcamiento de un objeto, forjan principios de equidad cognitiva, sólo, cuando éstos, son bien definidos, claros y explícitos. Propiedades, según Bal (2002), que delimitan el status y la condición de concepto.

Los conceptos desempeñan un papel importante en la configuración de campos del conocimiento emergentes –como es el caso del enfoque aquí discutido–, constituyendo un tercer espacio, entre el investigador y el objeto. Se vuelven relevantes en contextos donde el investigador no tiene en que apoyarse. Articulan la tarea metodológica que antes realizaban las tradiciones disciplinares, es decir, examinan sus niveles o grados de pertinencia/correspondencia de un determinado objeto. Producto de la incapacidad de un campo de conocimiento para entender un término, o bien, aproximarse a éste, los conceptos y sus significados, pueden deformar, distorsionar y desestabilizar su objeto de conocimiento. Ejemplo de ello, es la falsificación de saberes y la travestización de significados que afecta a la Educación Inclusiva, producto del conjunto de debilidades asociadas a la comprensión de su estructura teórica y metodológica.

Para Deleuze y Guattari (1990), los conceptos no son necesariamente inventos o productos, a pesar de experimentar un carácter programático, su interés deviene en la creación de nuevos objetos de conocimiento. Filosóficamente, los conceptos son propiedad de la creación, a través de ellos, es posible enfrentar y emprender opciones interpretativas entre diversos significados, disciplinas, métodos, influencias, saberes, teorías, etc.

Los conceptos poseen la capacidad de fundar un campo de conocimiento (Bal, 2002). Para que ello acontezca como condición de producción, es necesario que posean status

metodológico, es decir, transfieran herramientas que nos permitan pensar epistemológicamente a través de ellos. Un concepto mal planteado o sometido a la moda, pierde fuerza operativa, es decir, su significado es objeto de vagancia epistemológica. Éstas son a juicio de Bal (2002), algunas de las características más relevantes de las palabras.

En referencia a la inscripción deleuziana, los conceptos ofrecen la posibilidad de desconfiar de los significados legitimados o bien, articulados mediante políticas de verdad (Foucault, 1984) particulares, son abducidos y empleados como válidos al interior de un campo particular del conocimiento. La Educación Inclusiva enfrenta el desafío de crear sus propios conceptos, coincidiendo con uno de los objetivos centrales que demanda su base epistemológica de naturaleza post-disciplinar.

Los conceptos operan como creaciones singulares, controlan las condiciones de interpretación al interior de un campo particular del conocimiento, a través de ellos, tomamos posición en la realidad, construimos marcos interpretativos y regulamos sus condiciones de entendimiento. El estudio de los conceptos ofrece herramientas para develar las particularidades de sus tareas hermenéuticas, caracterizar la demanda teórica que enfrenta el campo epistemológico de la Educación Inclusiva, o bien, los mecanismos a través de los cuales, ciertos conceptos conducen a la ficcionalización del campo. Su universo conceptual puede comprenderse como una red –metáfora privilegiada en la construcción de conceptos científicos–, es decir, un conjunto heterogéneo de elementos capturados y abducidos en él. La red se encuentra implícita en la noción de dispositivo, describiendo un carácter reticular. De este modo, constituye su actividad mediante diversos puntos de captura, forclusión, migración-transmigración, injertos, reciclajes, etc.

Los conceptos poseen la capacidad de conectar y vehicular diversas disciplinas, discursos y campos que crean y garantizan el conocimiento de la Educación Inclusiva, éstos, viajan y se movilizan no-linealmente por cada una de ellas. Expresan diversos tipos de movimientos. Por todo ello, constituyen el estudio de las condiciones analítico-hermenéuticas de su campo epistemológico. En su arribo a cada nueva disciplina, éstos, modifican sus significados, crean nuevas condiciones de interpretación, redefinen sus

núcleos de focalización y modalidades de aproximación al objeto que delimita el funcionamiento de la Educación Inclusiva.

Un concepto en su trayectoria es atravesado por una multiplicidad de condiciones de mutabilidad y regímenes de temporalidades –condición que define sus patrones de historicidad y semántica–, forjando una red analítico-hermenéutica compuesta por estrategias de injertos, prestamos, des-localizaciones, reciclaje, trasvasije, acopios, mecanismos de importación/exportación, sustitución, etc. Las metáforas desempeñan un papel determinante en el estudio de los conceptos, puesto que, a juicio de Ricouer (2001) poseen la capacidad de subvertir:

El poder que tienen ciertas ficciones de redescibir la realidad [...] De esta conjunción entre ficción y redescipción concluimos que el ‘lugar’ de la metáfora, su lugar más íntimo y último, no es ni el nombre ni la frase, ni siquiera el discurso, son la cópula del verbo ser. (p.13)

El universo conceptual de la Educación Inclusiva queda constituido de esta forma, como un *dispositivo de intermediación*, capaz de reunir campos de conocimiento de diversa textura, a través de los cuales se transportan sus significados de un dominio a otro, observando sutiles, pero, significativas variaciones. Es un campo en permanente transmutación de sus sentidos y de frecuentes importaciones conceptuales de un dominio teórico a otro, producto de su condición extra-disciplinar, es decir, posee la capacidad de conectar aportes de campos alejados a la actividad científica de la educación, convertidos en un complemento sustantivo en la organización epistemológica de la Educación Inclusiva. Son características de su universo conceptual la elasticidad, el diaspórismo, la multiplicidad de entradas y vías de desplazamiento hacia la aproximación de su objeto auténtico, producto de dicha entropía, articula un sistema de encuadramiento difuso que requiere de someter a examen topológico y a traducción sus unidades conceptuales configurantes. Concebir su universo conceptual en términos de red, supone atender a un conjunto heterogéneo de conceptos y significados entrelazados y anudados en ejes particulares de su devenir intelectual.

Los conceptos definen condiciones de interpretación. Mediante su fuerza conceptualizadora, regulan la capacidad imaginativa y definen condiciones de intervención situada en la realidad. No son entidades de regulación teórica únicamente,

éstos, actúan como herramientas de constitución de una *pragmática epistemológica*. Se convierten así, en fuerzas de intermediación entre lo epistemológico y lo pragmático.

Como parte fundamental de un campo de conocimiento, crean un vocabulario, trazan los contornos de una semántica –a pesar que éstos continuamente experimenten condiciones de mutabilidad– particular, poseen la capacidad de sobrevivir a cambios sustantivos en la historia intelectual de un campo de conocimiento. Deleuze y Guattari (1990) agregan que, éstos, poseen la capacidad de sobrevivir a través de diversas expresiones. Producto de la condición diaspórica, reticular, viajera y rizomática, poseen la capacidad de atravesar el funcionamiento del campo educativo en general.

De acuerdo con lo referido, es posible observar, el uso de conceptos en el campo de la Educación Inclusiva mediante dos estrategias. La primera, consiste en la *abducción* desmedida de conceptos, que a juicio de Bal (2018), se traduce en un efecto de contaminación lingüística, mientras que, la segunda, opera a través del *aplicacionismo conceptual* –es decir, recurrir a la estrategia de préstamos de conceptos, encriptando sus significados en su disciplina fundacional. De modo que, atrapa el significado en otros marcos disciplinarios, restringiendo la pregunta por la autenticidad–. El estudio de los conceptos reclama la distinción entre ‘palabras’ y ‘conceptos’ –ya ofrecida por Mieke Bal en su monumental obra ‘Conceptos viajeros en las humanidades’–, la comprensión por el lugar de las ideas creadoras y de las nociones pensar heurísticamente al interior del campo epistemológico de la Educación Inclusiva.

El trabajo con conceptos adquiere fuerza en campos que no están fijos en ninguna disciplina particular, tales como, en campos post-disciplinarios y extra-disciplinarios. La Educación Inclusiva epistemológicamente viaja y se moviliza por una amplia diversidad de disciplinas, visualizando aportes que contribuyen a la determinación de sus condiciones que crean y garantizan su conocimiento, en ocasiones, en campos alejados del lenguaje y actividad de la Educación Inclusiva. Su dimensión postdisciplinar articula su actividad en los intersticios de las disciplinas, favoreciendo a la emergencia de nuevos saberes y metodologías de investigación, mediante un conjunto de mediaciones, exclusiones, devaluaciones, negociaciones establecidas entre dos o más campos confluyentes.

Por su parte, la postdisciplina extrae lo mejor de cada uno de los campos que participan en la construcción de su conocimiento, con el objeto de producir nuevos cuerpos de saberes. Producto de ello, la Educación Inclusiva no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica en particular. De modo que, tal como indica Bal (2002) los conceptos pueden reemplazar a los métodos. Para ello, es necesario develar sus fundamentos heurísticos.

El trabajo con conceptos no sólo contribuye al estudio de las condiciones de producción y de posibilidad, sino más bien, a su historia intelectual, devenir, a los mecanismos de captura y relación que establecen entre diversas disciplinas por las que viajan, mediante el cual, serán forcluidos, capturados, articulados, recontextualizados, etc., a objeto de develar las fuerzas que definen su tarea epistemológica. En su paso por cada disciplina definen condiciones de intencionalismo, contribuyendo a la proliferación de condiciones de ambigüedad y falsificación.

Apoyándose en la premisa que inscribe el universo conceptual de la Educación Inclusiva en una naturaleza viajera y móvil, emerge la interrogante por la comprensión de las condiciones de arribo, las fuerzas de atracción, abducción, migración, etc., de ciertos conceptos al interior de un campo de conocimiento. Retomando el interés por el intencionalismo, es menester señalar que, éste, es, en parte, quien define la fuerza operativa de cada concepto. Producto de la naturaleza móvil de sus nociones, así como, de la captura de representaciones de diversa naturaleza, es probable que, éstos, pierdan rápidamente su significado.

La potencia epistemológica de los conceptos en campos como el referido a la Educación Inclusiva, de naturaleza contingente y emergente, se convierten a juicio de Bal (2002) en una *estrategia de intermediación* entre el objeto y el investigador. Su utilidad reside en palabras de Bal (2002), cuando el investigador no tiene en que apoyarse, es decir, existe ausencia de producción científica o fundamentos oportunos para tematizar dicho enfoque. Si bien, Deleuze y Guattari (1990) reconocen que existen otras maneras de pensar, que no sean a través de conceptos, entonces, la pregunta sería: ¿qué valor metodológico poseen en este trabajo? El trabajo con conceptos se convierte en una herramienta que permite evaluar la pertinencia de ideas particulares a un determinado objeto, se interesa



por colocarlos entre signos de interrogación, evaluando sus potencialidades y debilidades metodológicas. Se interesa por la interactividad de los objetos, de las disciplinas, de los mecanismos de transformación de sus conceptos, etc., específicamente, las diferencias histórico-culturales.

Los conceptos en su paso por diversas disciplinas, van modificando su valor operativo, demarcando distancias, mediaciones, negociaciones o, incluso, cercanías entre los significados que en su historia se van albergando. En cada nuevo arribo son afectados por determinadas líneas de fuga y des-territorialización, las cuales trazan sus nuevos alcances, sentidos y significados. Los conceptos de la Educación Inclusiva, no sólo se movilizan entre disciplinas, sino también, entre espacios intelectuales, círculos académicos, movimientos sociales, objetos, teorías, sujetos, períodos y gramáticas intelectuales. Su universo conceptual es propiedad del *nomadismo*, de la *experiencia migratoria*, de la *deslocalización*, de la *diáspora* y del movimiento y del encuentro, propiedades de la permeabilidad y la plasticidad de sus campos intelectuales, ratificando una capacidad agencial (Bal, 1990) y actancial (Latour, 2008).

Una de sus tareas críticas consiste en la demostración del *efecto de hibridación* y falsificación que afecta al campo de producción de la Educación Inclusiva producto del enredo de genealogías que en ella confluyen, deviniendo en la utilización de la utilización engañosa de ciertos significados, consecuencia del aplicacionismo epistemológico y del tradicionalismo disciplinar. Cada concepto opera de forma diferencia en cada una de las disciplinas y geografías del conocimiento por las que transita. A su vez, cada una de éstas, poseen conocimientos, tradiciones y significados que le son propios.

De acuerdo con esto, se considera que, los conceptos se vuelven *flexibles*, es a través de la mutación, que logran crear una nueva metodología de investigación (Bal, 2002). El carácter viajero de los conceptos nos otorga la capacidad de atender al uso que cada disciplina efectúa en torno a éste, el tipo de definiciones que elaboran y las tradiciones que se entrecruzan, conjugan e incluso, se hibridizan.

La utilización de determinados conceptos, sus condiciones de aceptabilidad, vigencia y utilidad, son definidas en relación a los ejes de funcionamiento de una determinada periodización –encuadre cultural–. Éstas, corresponden a regímenes temporales

caracterizados por la emergencia y legitimación de una determinada gramática –rejilla de ideas– y a modos de acceso a sus objetos de conocimiento. Recurrir a la noción de periodización, es, en cierta medida fértil. Nos ofrece una comprensión situada acerca de las intenciones, los movimientos y las mutaciones que experimenta un concepto en un período particular del pensamiento educativo.

En cada periodización los conceptos pueden ser abordados metodológicamente, a través de sus intenciones, movimientos e itinerarios, así como, por los parámetros de aceptabilidad proporcionado por el encuadre cultural, esto es, “*el conjunto de relaciones y valores ideológicos de la formación social en que se inscribe*” (Lecourt, 1970, p.73).

El encuadre cultural, noción clave en los estudios sobre formación de conceptos propuesto por Canguilhem (1975), es concebido como una espacialidad en la que confluyen diversas dimensiones, en el interior y el exterior del campo científico. El encuadre cultural puede ser concebido en términos de un dispositivo, se orienta a la captura de elementos de diversa naturaleza, mediante los cuales se modeliza la comprensión de los significados que definirán el funcionamiento de una determinada periodización, tales como, dimensiones lingüísticas, instrumentales, políticas, ideológicas, sociales, etc.

Concibiendo la noción de encuadre cultural como categoría de análisis, es posible afirmar que, cada concepto opera a través de una forma o patrón de temporalidad específica. Los conceptos son el resultado de complejos procesos de rupturas, mutaciones y reorganizaciones al interior de cada campo de conocimiento. El estudio del universo conceptual de la Educación Inclusiva, reclama la necesidad de atender a los diversos regímenes de historicidad que atraviesan a un determinado concepto, definen sus condiciones de semanticidad, describen sus estrategias de contextualización y operaciones analítico-hermenéuticas que tienen lugar en la especificidad de un determinado campo intelectual.

El estudio de los conceptos epistemológicos de la Educación Inclusiva, han de evitar ser reducidos a comprensión simplista sobre “*la historia del concepto es la historia de su elaboración a través de las distintas aplicaciones que posibilita y de las transformaciones que debe sufrir el concepto para servir en un nuevo campo de fenómenos*” (Vázquez, 1984, p.71).

Los viajes emprendidos por cada uno de los conceptos que concursan en el ensamblado del universo conceptual de la Educación Inclusiva, han de abordarse a través de tres dimensiones propuestas por Bal (2002): a) sus itinerarios y movimientos, b) las temporalidades que en él confluyen y c) sus patrones de historicidad. En relación con este último, recupero los aportes de Hartog (2003), en relación al concepto de ‘historicidad’, preferentemente, ‘regímenes de historicidad’.

La noción de historicidad posee un extenso desarrollo en la historia de la filosofía, especialmente, en autores como Heidegger (2007), Ricoeur (1990) y Hegel (2006). Para Hartog (2003), la historicidad constituye una modalidad de condición histórica. Los regímenes de historicidad, no son una realidad dada, más bien, es un concepto construido por el historiador. Tampoco se reduce a una sustitución mecánica de temporalidades, sino a *“un artefacto que valida su capacidad heurística”* (Hartog, 2003, p.16). Su propósito consiste en crear condiciones de inteligibilidad en el estudio de los itinerarios y movimientos de cada concepto. En este sentido, rechaza la concepción lineal y la aceptación pasiva de un orden pasado que puede ser observado en la evolución de cada concepto. Más bien, es una historicidad atenta y cuidadosa del presente.

La aplicación de los regímenes de historicidad al estudio del universo conceptual de la Educación Inclusiva, ofrece la posibilidad de reconocer la presencia de diversos tiempos, espacialidades y territorialidades, atendiendo al orden tiempo y su relación con la producción de cada uno de ellos. Constituyen tiempos y espacios en plural. A esto, Hartog (2003) denomina, regímenes de historicidad. Inaugura así, un marco para leer el orden del tiempo, atendiendo que, un concepto en su articulación, deviene de la integración de diversas partes, elementos, tiempos que confluyen en él.

Cada concepto posee un orden del tiempo particular, una experiencia que le es propia. Uno de sus objetivos programáticos consiste en crear condiciones para leer e interrogar el presente. Al crear opciones interpretativas, enfrentan el desafío de producir herramientas que permitan superar las múltiples estrategias de atrapamiento –casi, en una especie psicoanálisis epistemológico– de los conceptos y sus significados en el pasado, o bien, desde la introyección de las propias disciplinas que crean y garantizan construcción y funcionamiento de un campo de conocimiento particular. La historicidad del presente y

la comprensión del universo conceptual auténtico de la Educación Inclusiva, interseccionan en la búsqueda y creación de saberes, herramientas metodológicas e instrumentos conceptuales que permiten afrontar la contingencia y turbulencia del tiempo en el que ésta, articula su tarea. Identificando los viejos proyectos que se revisitan y los nuevos proyectos que en ella se entrecruzan. El estudio de los conceptos entrega herramientas para examinar el orden del tiempo que los atraviesa y delimita sus condiciones de funcionamiento. La fabricación conceptual deviene es un ejercicio de producción temporal.

En el estudio de los itinerarios de cada concepto no sólo se observan tradiciones disciplinarias confluencias y metodológicas, sino además, modalidades de migración, transmigración, forclusión, atrapamientos, capturas, aperturas, roturas, dislocaciones, etc. En suma, modalidades de producción de cada concepto y de su campo intelectual. Es necesario re-enfocar los significados legitimados en el pasado de acuerdo a los retos de futuro, asumiendo cada fenómeno en términos de trans-historicidad, convirtiéndose en una herramienta para especificar el cómo de las cosas, fortaleciendo la creación de nuevas imágenes sobre los saberes en uso y los marcos disciplinarios y metodológicos heredados, teniendo consecuencias importantes en torno a los modos en que concebimos las cosas. Supone un vínculo de relación y conectividad entre el pasado y el presente.

En suma, involucra nuevos modos de lectura sobre los fenómenos educativos. El estudio de los conceptos se encuentra estrechamente vinculado a lo que Hartog (2003) denomina '*semántica del tiempos*'. Los regímenes de historicidad propenden al encuentro, facilitan la confluencia y el diálogo entre diversas disciplinas y sus herramientas hermenéuticas, permitiendo la comparación de diversos tipos de trayectorias y modos de relación con el tiempo de producción de cada uno de ellos.

El estudio de los conceptos no se encuentra disociado de la experiencia del tiempo. Éstos, tienen incidencia en la *conformación de la conciencia* y de sus patrones de *adscripción* a una determinada comunidad conceptual. Los regímenes de historicidad entregan herramientas para explorar los vínculos que mantienen los conceptos y sus significados con su pasado, a objeto de crear intervenciones poderosas en el presente. Esto es:

Sin omitir el presente o, de manera inversa, viendo tan sólo el presente: ¿cómo habitarlo, en el sentido literal de la palabra? ¿Qué destruir, qué conservar, qué reconstruir, qué construir; y cómo? He allí otras tantas decisiones y acciones que involucran una relación explícita con el tiempo. (Hartog, 2003, p.31).

El estudio de los conceptos ha de reconocer marcas de órdenes de tiempos diferentes que participan en su producción.

Los conceptos a diferencia de las palabras, poseen un estatus metodológico. Para Bal (2002), un concepto oportunamente definido, crea condiciones de *equidad cognitiva*, se convierten así, en poderosas herramientas para intervenir en la realidad. Como tal, interrogan el pensamiento que sustentan las alternativas, convirtiéndose en elementos producción de una pragmática epistemológica. Las palabras, son a juicio de esta autora, representaciones que se someten a moda, se utilizan con gran recurrencia, empleándose como si su significado estuviese claro, al tiempo que generan diversos errores de aproximación al término. Carecen de condiciones que permitan pensar epistemológicamente determinados focos analíticos y condiciones de producción.

En efecto, continúa Bal (2002), no poseen la capacidad para discutir el significado como problema académico, producto de un uso elástico. Los conceptos delimitan la actividad de un campo de conocimiento, enfrentan la comprensión de su significado como problema académico, crean condiciones para el debate, a través de sus cuatro niveles de actividad propuestos por Bal (2002), tales como, a) intención, b) origen, c) contexto y d) contenido semántico.

El campo de producción de la Educación Inclusiva enfrenta el desafío de aprender a escoger el uso de los significados de sus conceptos, como parte del tropismo al que ésta orienta su actividad. Los conceptos y sus múltiples sistemas de adherencia, son determinados en el contexto que ocurren con mayor frecuencia. Gran parte de los conceptos que organizan la actividad de diversas políticas públicas, Facultades de Educación y Ciencias sociales –preferentemente– y centros de investigación, los programas de formación de pre y post-graduación al interior de este campo de trabajo, organizan su actividad mediante una abducción desmedida de conceptos, propiedad de la contaminación lingüística y de las fuerzas de entropía que definen su orden de producción. Se demuestra con ello, un patrón de continuidad y regeneración de las

modalidades de falsificación epistemológica, alejadas de la autenticidad del objeto y de la estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva. Se observa así, presencia de un tropismo negativo.

Los instrumentos conceptuales de la Educación Inclusiva, en su mayoría, son propiedad del individualismo metodológico –debido al conjunto de errores de aproximación a su objeto–, demostrando la incapacidad para leer el mundo a través del pluralismo y la multiplicidad, condiciones estructurantes del lenguaje analítico y pedagógico de la Educación Inclusiva auténtica. Trasciende así, el interés por la abyección, por lo minoritario, por las alteridades acrílicas y absolutas, cuestiona las contraproducciones de la ontología social aplicadas al análisis de diferencia y la multiplicidad. Sin duda, esto sugiere el reconocimiento de:

La tendencia dominante en el pensamiento liberal se caracteriza por un enfoque racionalista e individualista que impide reconocer la naturaleza de las identidades colectivas. Este tipo de liberalismo es incapaz de comprender en forma adecuada la naturaleza pluralista del mundo social, con los conflictos que ese pluralismo acarrea; conflictos para los cuales no podría existir nunca una solución racional. (Mouffe, 2007, p.17)

Los dispositivos analítico-hermenéuticos de la Educación Inclusiva, expresan una naturaleza eminentemente política, que interviene y actúa en la realidad. La autenticidad de los conceptos epistemológicos de la Educación Inclusiva, se convierten en una línea de fuga, invitando a un nuevo comienzo de los fenómenos educativos. Su intervención en la realidad es crucial, puesto interviene en ella, cristalizando una pragmática epistemológica, orientada a la creación de espacialidades otras, fuera de todo lugar, que permitan albergar cada uno de sus principios epistemológicos que persigue la Educación Inclusiva. Sus conceptos expresan un status conflictivo caracterizado por la incapacidad “*de hacer frente a la actual naturaleza plural del mundo social*” (Bal, 2010, p.43), articulando una trama discursiva que a través de la justicia social reprime la multiplicidad a través de la regeneración permanente del individualismo. El estudio del universo conceptual de la Educación Inclusiva convergen múltiples ramificaciones, historias, movimientos, viajes y tradiciones analítico-metodológicas. Para Bal (2002) éstas propiedades, reflejan su carácter programático.

Entre las características más importantes que identificadas por esta teórica cultural en torno al estudio de los conceptos, destacan: a) su carácter dinámico y flexible, b) su dimensión programática, c) su capacidad de intervenir en la realidad y tomar posición en ella, d) su dimensión metodológica, es decir, nos permite pensar a través de ellos y d) visualizar los efectos específicos que se esconden tras cada concepto.

Uno de sus desafíos consiste en conceptos que permitan deslindar o subvertir la represión de la multiplicidad a través de lo individual. Bajo ningún punto de vista, los conceptos son neutros. Es, en la comprensión del carácter contextual y cultural de la ciencia (Knorr, 2005), que Bal (2002) observa la posibilidad de emitir juicios y cuestionamientos sobre cada uno de los conceptos que abducimos como parte de un determinado campo de estudio. Los conceptos articulan una práctica científica, crean condiciones de posibilidad, exigen la redefinición de sus categorías, significados y propiedades de funcionamiento. A través de ellos, es posible identificar el conjunto de patrones sobre los que se organiza un corpus de fenómenos, juegan un papel relevante en la configuración de interrogantes críticas.

Un segundo nivel, refiere a la adecuación de los conceptos y a sus mecanismos de reconocimiento, es decir, se propone trabajar sobre sus condiciones de adecuación epistémico-metodológicas de sus propiedades analítico-hermenéuticas. En efecto, los conceptos se convierten en recursos de examinación epistemológicos, sus condiciones de legibilidad y adecuación emerge en relación a la posibilidad de focalizar un determinado fenómeno de acuerdo con la naturaleza epistemológica de un campo particular.

Los conceptos al decir de Deleuze y Guattari (1990) deben ser creados, no son determinados previamente, pues, enfrentan un complejo proceso de sintonización con la frecuencia epistemológica del campo al que arriban. De modo que, el trabajo con conceptos se concibe como una empresa creativa, nunca cerrada, sino en permanente apertura –operan en la exterioridad–. La configuración del universo conceptual de la Educación Inclusiva, surgen del complejo dialectico que determina el pensamiento del adentro y del afuera. Los conceptos en sí mismos se convierten en un tratado metodológico.

Los conceptos no poseen un carácter cerrado, más bien, son afectados por distintos planos de análisis y elementos de configuración, incluso, reconoce Deleuze y Guattari (1990) que habrá conceptos que no podrán ser develados en su totalidad, así como, comprendida la magnitud de sus componentes. La movilidad de conceptos no sólo operan en relación a la metáfora del viaje –si bien, esto modeliza sus analítico-hermenéuticas–, el universo conceptual de un campo de conocimiento particular, opera mediante un conjunto heterogéneo y multinivel de articulaciones, repeticiones e intersecciones, etc.

Es necesario emprender un examen topológico (Mezzadra y Neilson, 2015), a objeto de estudiar en profundidad la especificidad de cada uno de sus movimientos. Los conceptos como problemas teóricos quedan atravesados por múltiples objetos, influencias, tradiciones, etc. Sin embargo, la comprensión de condiciones de legibilidad, constituyen uno de sus desafíos más poderosos, respecto de la demanda teórica por la autenticidad que atraviesa la estructura teórica de la Educación Inclusiva. Es tarea de los conceptos crear posibilidades teóricas, pues, los errores de aproximación a la comprensión del objeto y de la estructura teórica de un determinado campo de conocimiento.

Los viajes de conceptos son propiedad de campos denominados por Holmes (2008) como *extra-disciplinar*, permitiéndonos pensar las condiciones de posibilidad, las condiciones de producción y los significados asociados a cada concepto, mediante prácticas desbordantes, concebidas como un espiral de transformación, cuya actividad visualiza aportes de diversa naturaleza teórico-metodológica en campos alejados, por la particularidades de sus objetos, a la actividad científica y conceptual de la educación. En ellos, se encuentran recursos revolucionarios que permiten ensamblar el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva hacia otros rumbos.

La contribución extra-disciplinar en el estudio de los conceptos, favorece la consolidación del ‘tropismo’, es decir, un recurso analítico-hermenéutico que orienta sus fuerzas hacia un giro lingüístico y conceptual en la manera de entender los conceptos de la Educación Inclusiva. En ella, se abre al encuentro de diálogo, cooperación y unión entre sus diversos elementos de confluencia. Sugiere un regreso crítico al punto de partida de sus conceptos, con el objeto de transformar y dislocar sus significados y condiciones de producción. Es



una alteración al orden de producción epistemológica de la inclusión, en estricto sentido, una crítica epistemológica.

El universo conceptual de la Educación Inclusiva orienta su actividad hacia la consolidación de un contra-tiempo, inaugura un giro epistémico-lingüístico, cuyos significados nos otorguen herramientas para leer el presente, esto es, *“herramientas conceptuales para los cambios en curso”* (Valderrama y De Mussy, 2009, p.39).

## **2- El universo conceptual de la Educación Inclusiva**

A efectos de este trabajo, se entenderá la noción de universo como aquello que alberga una totalidad de elementos, es decir, una multiplicidad de formas conceptuales, epistémicas, lingüísticas, ideológicas, políticas y prácticas que determinan sus condiciones de funcionamiento. Por este motivo, se recurre a la noción de *encuadramiento* (Valderrama y De Mussy, 2009) para explicar aquello que forma o no, parte de dicho campo conceptual. A través de ésta noción, es posible determinar aquello que *“se incluye dentro del campo de su representación, como aquello que excluye de ese mismo campo”* (Valderrama y De Mussy, 2009, p.110). Incluso, otorgar elementos para establecer sus límites y propiedades que organizan su espacialidad.

El estudio del universo conceptual no sólo orienta su actividad a la comprensión de la naturaleza de sus conceptos, de sus itinerarios, de las opciones interpretativas que ofrecen y de sus condiciones metodológicas, sino que, permite atender a las estrategias que definen su orden semiótico, determinan su régimen de visibilidad, articulan sus condiciones de enunciación y formas de focalización de determinados fenómenos. En él, confluyen elementos de diversa naturaleza, encontrándose en constante interacción y movilidad. El universo conceptual de la Educación Inclusiva, opera en la complejidad dialectal del adentro y del afuera, permitiendo comprender las relaciones que determinan su funcionamiento, sus mecanismos de apertura y cerraduras a determinados conceptos, formas de representación y opciones interpretativas.

La comprensión del universo conceptual de la Educación Inclusiva, concebido como un campo dinámico, en permanente movimiento, propiedad de la relación y la constelación, producto de su elasticidad, amplitud y múltiples entradas, organiza su actividad a través de un *‘parergon’*, es decir, un *“vocabulario que designa todos aquellos elementos que no*

*sólo se ubican al lado, al borde, junto o contra*” (Valderrama y De Mussy, 2009, p.111) de éste, sino más bien, cooperan en el establecimiento de vínculos el pensamiento del adentro y del afuera, concebida como pieza fundamental en sus condiciones de producción y funcionamiento.

Es, a través de la noción de ‘parergon’, posible observar la multiplicidad de vínculos que pueden ser establecidos entre diversos campos del conocimiento. Es menester insistir en el poder relacional y vehicular de los conceptos. El interés por los límites constituye un objetivo analítico clave, sólo sí, éste, es abordado en relación a las condiciones de plasticidad y permeabilidad, preferentemente. De lo contrario, la búsqueda de límites constituye una empresa parasitaria e infértil, pues, tal como he explicado en trabajos anteriores, al constituir la Educación Inclusiva, un campo trans-científico, la noción de ‘borde’, ‘frontera’ o ‘límite’, tiende a reemplazarse y transformarse a través de la noción de movilidad, cristalizando una frontera.

El campo mencionado articula su actividad más allá de los marcos disciplinarios establecidos, es una teoría sin disciplina, es decir. A través de su dimensión post-disciplinar otorga elementos para dislocar los ejes de producción y significación hacia la constitución de nuevos horizontes conceptuales y político, consolidando un giro lingüístico, epistémico y metodológico. Su universo conceptual opera través del *tropismo*, es decir, moviliza sus significados hacia otros rumbos, conectando aportes de disciplinas y terrenos. Se convierte así, en de la relación y la constelación. Los sistemas de enmarcamiento colaboran en la definición de su espacio de representación, de aquello que es legítimo en relación a su autenticidad epistemológica, el tipo de órdenes de exclusión e inclusión, el tipo de regímenes de representación e interpretación que en éste tienen lugar.

Los conceptos que configuran el universo conceptual de la Educación Inclusiva, se encuentran en lo más profundo del lenguaje de la multiplicidad, de la justicia social, de los movimientos sociales y políticos críticos y subversivos contemporáneos. Lo ‘inclusivo’ supone atender a los diversos significados que ésta adopta en diferentes discursos. Según Brah (2011), lo relevante es comprender los usos que de ésta hacen

diversas corrientes y movimientos críticos con el objeto de develar los estilos de capturan que incurren en ella y las particularidades de su objeto.

Los conceptos epistemológicos de la Educación Inclusiva, poseen la capacidad de pensar relacionamente. Otorga elementos metodológicos para intervenir en los patrones y procesos inter-institucionales sistemáticos que impiden –obstáculos complejos– que las personas pueden construir destinos sociales más vivibles. Examinar cómo operan las estructuras sociales. Configuran además, el lenguaje de la multiplicidad, actúan como sistemas de intermediación entre diversos campos de conocimientos, discursos, disciplinas, objetos, métodos, influencias, etc. Constituye un universo abierto, en permanente movimiento, captura, filiación y forclusión de elementos, puede describirse como un terreno estriado, compuesto de elementos de diversa naturaleza –universo mosaico–, intensidad, flujo de significados, dinamismo, movilidad y entropía de sus conceptos. Me atravesó a afirmar que sigue la lógica y el funcionamiento de la *banda de moebius*.

La naturaleza del universo conceptual de lo que he denominado campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, puede sintetizarse a través de tres características centrales. La primera, alude a lo que ya he comentado con más profundidad en el apartado anterior, referido a su naturaleza viajera, diaspórica y reticular. Esto es, el dinamismo, la movilidad y la multiplicidad de itinerarios que reside en la historia de cada concepto. Al no encontrarse fija en ninguna disciplina –articula su tarea más allá de éstas–, su universo conceptual va configurándose a través de cruces y enredos de diversa naturaleza –*cross-conceptual*, *joint-conceptual*, *overlapping* e *hybridization*–, explicitando un amplio tráfico de información, cuya demanda teórico-metodológica, converge en la necesidad de volver legibles sus significados –inaugurando problemáticas ligadas al intencionalismo, realismo y nominalismo de sus conceptos–.

La segunda, nos remite a la autenticidad epistemológica que forma el campo de producción de la Educación Inclusiva, cuya especificidad advierte acerca de la superposición de conceptos que capturan el lenguaje de la inclusión a través del individualismo. Lo correcto es afirmar que, el lenguaje –semántica y gramática– reflejan propiedades de la multiplicidad, es un universo conceptual de los muchos. En tal caso, la

multiplicidad, posee una fuerza orientada a la dislocación, invita a la creación de nuevos hábitos conceptuales, se abre a la captura de diversos significados, que en ocasiones, se emplean como si estuviesen claros o en sintonía con la naturaleza de su lenguaje, develando problemáticas ligadas al intencionalismo.

El engranaje analítico-hermenéutico queda definido en la condición de tropismo. Finalmente, la tercera afirmación, demuestra que la configuración del universo conceptual de la Educación Inclusiva toma prestadas herramientas conceptuales de una amplia multiplicidad de disciplinas, discursos y campos del conocimiento, en su mayoría, territorios alejados y ajenos –tradicionalmente– al quehacer que enfrenta la Ciencia Educativa y, particularmente, la inclusiva. Este es un dispositivo de intermediación.

En su mayoría, los conceptos centrales que definen el núcleo epistemológico de su estructura de conocimiento, encuentran su génesis en el post-estructuralismo y en la post-crítica. En la actualidad, debido a la precariedad de su estructura teórica, sus ámbitos de ensamblaje se definen mediante procesos de superposición parcial y amplia de varios conceptos –procedentes de diversas disciplinas–, que a través de una circulación desmedida, se tornan confusos.

Para Bal (2002) la adherencia a determinados conceptos y significados, dependerá de la matriz socio-histórica (Orlandi, 2012), de las fuerzas de inscripción de su encuadre cultural (Canguilhem, 1975) y del campo en el que haya sido formado cada investigador, constituyendo. Es de significativo alcance considerar el género al que pertenecen cada uno de sus conceptos organizantes.

El trabajo con conceptos bajo ningún punto de vista constituye una empresa abstracta, aporta recursos analíticos que nos enseñan a reconocer la abducción desmedida, ligera y demasiado extendida de ciertos conceptos, deviniendo en un proceso de contaminación lingüística (Bal, 2018), producto de la incapacidad descubrir y discutir el significado como problema académico. La comprensión de su universo conceptual demanda, entonces, una reflexión mayor acerca del origen, la intención, el contexto y contenido semántico que se esconde tras cada uno de sus elementos estructurantes.

Los conceptos juegan un papel crucial, puesto que poseen una capacidad programática, circulan y se movilizan sin detención, transformando y aclarando, en el mejor de los casos, la comprensión de sus objetos de conocimiento. Sobre este particular, Holmes (2008) agrega que, “*es en este complejo movimiento de ida y vuelta, que sin negar la existencia de diferentes disciplinas nunca permite dejarse atrapar por ninguna de ellas, donde debemos buscar un nuevo punto de partida*” (Holmes, 2008, p.209).

Los conceptos ocupan un lugar central en la creación de condiciones de interpretación y legibilidad de un campo de conocimiento. Sin duda, para que un concepto adquiera tal grado de relevancia, es necesario develar sus normas de cientificidad y su estatus metodológico (Bal, 2002).

El universo conceptual de la Educación Inclusiva –desde la comprensión de su autenticidad epistemológica– orienta su actividad hacia la consolidación de un giro lingüístico, epistémico y metodológico, orientando su intelectualidad hacia la formación de otra gramática y orden de producción, permitiendo volcar la producción de significados hacia la consolidación de una nueva gramática, capaz de crear herramientas conceptuales que nos permitan abordar la complejidad y la contingencia de los fenómenos del presente. Concebir el universo conceptual de la Educación Inclusiva como *tropismo*, sugiere comprender sus conceptos como fuerzas de dislocación, traza directrices para organizar y pensar la práctica educativa basada en la multiplicidad.

El tropismo se convierte en un acontecimiento, es una fuerza que actúa en un evento, es decir, movilizan las fuerzas del cambio. Los conceptos epistemológicos de la Educación Inclusiva –propiedad de la multiplicidad– se convierten en “*un modo partidista de llamar a la acción*” (Spivak, 2009, citado en Valderrama y De Mussy, 2009, p.40), su interés consiste en la elaboración de otras formas conceptuales –de ahí que, insiste recurrentemente en la noción de dislocación a lo largo de este trabajo–, un vocabulario otro y una práctica paradigmática de naturaleza heterológica.

Insistiendo en la potencialidad del tropismo, éste, es concebido como una herramienta que orienta su actividad a la transformación, la inclusión en tanto categoría de análisis es atravesada por los siguientes objetivos analíticos: a) moviliza un conjunto heterogéneo de transformaciones –planos, dimensiones y temporalidades–, b) es un tropismo –puesto que

disloca un conjunto de significados cristalizando una nueva gramática—, c) es un concepto en permanente movimiento y caracterizado de la captura, confluencia y constelación de elementos de diversa naturaleza—, d) es concebido como un ‘dispositivo performativo’, puesto que, lleva implica la alteración de la realidad, sus prácticas significados, creando modos divergente y heterológicos para situarse en ella, e) debido a su naturaleza, ésta, debe concebirse como un fenómeno estructural, f) como concepto, posee una fuerza conceptualizadora que orienta su actividad hacia la dislocación, etc. Su universo conceptual contribuye a un cambio en la conciencia histórica.

El estudio del universo conceptual de la Educación Inclusiva, reconoce que ningún concepto posee un componente único. Todo concepto está compuesto por varios componentes. Esto es determinante para comprender sus itinerarios. Puede ser doble o triple, pero incluso hay conceptos que no pueden albergar todos éstos componentes. Cada concepto circunscribe a un universo que los explica y determina sus ámbitos de funcionamiento. Por todo ello, vuelve a insistir en las condiciones de articulación, captura, repartición e intersección, formando un todo fragmentario —universo mosaico—, cuyo orden de producción no opera en la linealidad, sino que, en la diseminación.

El estudio de los conceptos epistemológico de la Educación Inclusiva sugiere un pensar relacional. Este es un campo atravesado por lo múltiple, es decir, moviliza su racionalidad entre objetos, métodos, influencias, sujetos, teorías, discursos, etc., lo cual, demanda la explorar la posición que cada uno de ellos ocupa en su relación con éstos —sistemas de relación a—, tal como sugiere Canguilhem (1975).

El trabajo con conceptos en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, antes de ofrecer cualquier respuesta que conduzcan a salidas ciegas, asumirá la necesidad de elaborar preguntas críticas, tales como: ¿cuáles son los conceptos que participan en la modelización del objeto y de la estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva?, ¿mediante qué elementos es posible pensar la inclusión como categoría de análisis?, ¿a través de qué conceptos que ayudan a la Educación Inclusiva a convertirse en una actividad post-disciplinar y extra-disciplinar? Atender a cada una de éstas interrogantes, sugieren un cambio en el orden y en la naturaleza de los conceptos, es decir, si el orden cambia, cambia la naturaleza de los conceptos y también la función de sus problemas.

Una posible respuesta a esta situación consiste en reconocer el enredo de genealogías que acontecen en este campo de trabajo.

Deleuze y Guattari (1990) agregan que, en un concepto puede haber trozos procedentes de otros conceptos, deviniendo en un mecanismo propio del adentro y del afuera. El ensamblaje aplicado a la formación de un concepto en particular, se convierte en una estrategia que intenta responder a un problema específico, es decir, pensamos a través de una multiplicidad de conceptos. A su vez, cada concepto remite a otro concepto estableciendo sistemas de relaciones múltiples u diferenciadores que caracterizan sus vínculos como relaciones particulares. Nuevamente aparece la idea de la red, específicamente, en su historia y devenir (conexiones actuales).

El estudio de los conceptos de la Educación Inclusiva discurre por una multiplicidad de campos y estructuras de conocimientos, posee trozos procedentes de otros campos. Estudiar la naturaleza de los conceptos de la inclusión, no sólo en referencia a su matriz semántica. Hay que estudiar la matriz de conexiones que afectan a cada concepto y luego a las condiciones de importación. De esta forma, el universo conceptual de la Educación Inclusiva va modelizándose a través de una ‘zona de proximidad’ y de un ‘umbral de indecibilidad’ según explican Deleuze y Guattari (1990), constituyen los ejes de consistencia interna de cada concepto. A su vez, este es un universo atravesado por la exo-consistencia, esto es, diversos sistemas de vinculación con otros conceptos, estableciendo estrategias de determinados tipos de alianzas. Mediante la heterogénesis de sus conceptos, es posible estudiar sus diversos componentes de proximidad.

### **3- Las tareas críticas de la Educación Inclusiva**

En este apartado me propongo abordar un tema no discutido al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, éstos es, develar el papel de la crítica como elemento de análisis e intermediación de sus condiciones de producción y, por otra, identificar sus tareas críticas. Cada una de ellas, se encuentran en sintonía con los objetivos del tropismo, es decir, de las fuerzas transformadoras y dislocantes de sus significados, alcances, propósito y tareas.

El interés por la comprensión de las tareas críticas de la Educación Inclusiva se tradujo en la organización del Primer Ciclo de Conferencias Internacionales titulado: “*Tarea*

*Crítica de la Educación Inclusiva: contingencias epistémicas, emergencias metodológicas y discusiones para el presente*”, que se organizó en 2018, en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, espacio que constó con el apoyo de Unicef. En él, me propuse analizar la producción de nuevas formas intelectuales y metodológicas que permitían interrogar los modos de pensar, experimentar y practicar la inclusión, atendiendo al conjunto de debilidades que atraviesan su estructura teórica y la omisión y contingencia de su objeto. El ciclo de conferencias perseguía la creación de dispositivos intelectuales que nos permitiesen interrogar las posibilidades que proporcionan los marcos y los vocabularios existentes, ante la heterotopicalidad de tensiones analítico-metodológicas que atraviesan su campo de producción, interesándose por aperturar nuevos focos de analíticos, capaces de construir un saber y crítica que nos permita leer el presente.

Antes de ofrecer cualquier idea en torno a la comprensión de las tareas críticas que enfrenta la Educación Inclusiva en este momento del pensamiento pedagógico, quisiera plantear algunas interrogantes críticas. ¿Cuál es la significación de su tarea crítica para el presente?, ¿qué significa la crítica y la inclusión en el presente?, ¿qué respuestas ofrece la inclusión a los problemas que configuran su campo de lucha y, qué a su vez, organizan su situación histórica actual?, ¿es posible pensar, los ámbitos de posibilidad de la crítica, la relevancia y sentido de ésta?, ¿qué cosas se ponen en contexto y diálogo?, ¿a través de qué recursos es posible, las cuestiones centrales de la crítica, de la discusión filosófica, política, epistémica, teórica, ética y metodológica de la inclusión? Finalmente, ¿qué tiene de crítica la Educación Inclusiva?, ¿cuáles son los nuevos y los viejos proyectos que en ella se cruzan e interseccionan en ella?, ¿es posible pensar la Educación Inclusiva como un proyecto o expresión de la Teoría Crítica?, ¿qué legados y emergencias metodológicas convergerían en este proyecto?

Tomando como referencia del texto de Butler (2008) “*¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault*”, analizaré brevemente el sentido de la crítica, con el objeto de extraer algunas consideraciones relevantes en la comprensión de ésta al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva. Parece extraño preguntarse por el qué de las cosas en tiempos post-metafísicos.



Sin duda, la interrogante por la naturaleza, el sentido y el alcance de la crítica constituye uno de los objetivos analítico más relevantes de este enfoque. Según deja entrever Foucault (1984) en su conferencia “*¿Qué es la crítica?*”, impartida en la Sociedad Francesa de Filosofía, ésta, se encontraría en permanente movimiento, produciendo diversos objetos de análisis y herramientas para leer e intervenir la realidad. Así, la crítica se convierte en un *instrumento* y en una *estrategia*, permitiendo colocar entre signos de interrogación aquello de lo que se habla o debate. ¿Hablamos de crítica o de actitud crítica?, ¿cuáles son las reglas generales que lleva implícita la noción de crítica en el contexto de la Educación Inclusiva? Coincidiendo con Foucault (1984), Bulter (2008) y Holmes (2008), la crítica, se convierte en una especie de conocimiento, de metodología de examinación, articulando su actividad en términos de configuración de la conciencia.

Una de las tareas que enfrenta la crítica consiste en subvertir las leyes que cristalizan espacios de injusticia, razón por la cual, debe convertirse, o bien, concebirse como un “*eje articulador la reflexión sobre la crítica como práctica de intervención en contextos de crisis*” (Expósito, 2008, p.16). Debido a los problemas de aproximación al objeto de la Educación Inclusiva y a su estructura teórica, los sistemas de razonamientos disponibles son incapaces de superar los efectos opresivos que ésta se propone resolver, especialmente, sus problemas de índole metodológica. Es necesario reconocer el conjunto de problemáticas heterogéneas que afectan a la comprensión de la ontología social, específicamente, en lo referido a la diferencia y a las problemáticas de relación/vinculación entre determinados grupos sociales (Young, 2002).

Coincidiendo con Expósito (2008), uno de los desafíos y de las tareas críticas que enfrenta la Educación Inclusiva en este contexto, consiste en:

*Reformular las relaciones entre crítica e institución, pensando el ejercicio de la crítica como una condición necesaria de aquellas prácticas que operan a contrapelo de las actuales formas de gobernabilidad sin limitarse exclusivamente a señalarlas o desvelarlas, sino también extrayendo consecuencias de aquello que Foucault llamaba el «no querer ser gobernados de esa forma. (p.17).*

De acuerdo con esto, las tareas críticas de la Educación Inclusiva cristalizan una determina práctica social. Frente a lo cual, cabe preguntarse, ¿qué define el proyecto crítico de la inclusión? Sin duda, una de las posibles respuestas y/o aproximaciones a ésta interrogante, consistiría en reconocer las limitantes y cegueras a las que nos conducen

determinados saberes, métodos, lenguajes, influencias y teorías que confluyen al interior de este campo de producción, convirtiéndose en sistemas intelectuales infértiles, pues, en su mayoría son incapaces de pensar relacionamente, o bien, problematizar el fenómeno en términos estructurales.

Una de sus tareas críticas más relevantes consiste en la reinención de nuevos lenguajes y vocabularios, se propondrá entonces, develar el tipo de ejercicios analíticos y críticos de requiere acorde a su base epistemológica y dimensión sociopolítica. Se trata entonces, de dar cuenta de *“un estudio de los modos según los cuales el sujeto pudo ser insertado como objeto en los juegos de verdad”* (Foucault, 1994, p.365), o bien, de hacer explícita el conjunto de coordenadas que hacen comprensible el sentido de la crítica en el contexto de la emergencia histórica de determinadas problematizaciones al interior de este enfoque. Se interesa por cuestionar e interpelar los juegos de la verdad que históricamente se han legitimado al interior de una estructura de conocimiento atravesada por errores de aproximación de diversa naturaleza.

Para Butler (2008), la crítica puede ser abordada a través de dos planos de análisis. El primero, describe la distinción entre planteamientos de diversas posiciones, mientras que la segunda, como práctica más amplia que puede ser descrita sin referir a determinados objetos. La definición de la crítica se estructura a partir de la crítica y de la filosofía. Observo alienable la postura de Butler (2008) respecto de los objetivos que persigue la tarea crítica de la Educación Inclusiva, en cuanto, es capaz de convertirse en una crítica de una práctica determinada, pierde sentido cuando se aísla o se torna generalizable. Coincidiendo con Foucault, identifica que hay diversas gramáticas para referir a la noción crítica. Sobre este particular, Butler (2008) insistirá afirmando que:

[...] La crítica será dependiente de sus objetos, pero sus objetos a cambio definirán el propio significado de la crítica. Más aún, la tarea primordial de la crítica no será evaluar si sus objetos — condiciones sociales, prácticas, formas de saber, poder y discurso— son buenos o malos, ensalzables o desestimables, sino poner en relieve el propio marco de evaluación. ¿Cuál es la relación del saber con el poder que hace que nuestras certezas epistemológicas sostengan un modo de estructurar el mundo que forcluye posibilidades de ordenamiento alternativas? Por supuesto, podemos pensar que necesitamos certeza ideológica para afirmar con seguridad que el mundo está y debiera estar ordenado de una determinada manera. ¿Hasta qué punto, sin embargo, tal certeza está orquestada por determinadas formas de conocimiento precisamente para forcluir la posibilidad de pensar de otra manera? En este punto sería inteligente preguntar: ¿qué tiene de bueno pensar de otra manera si no sabemos de antemano que pensar de otra manera produce un mundo mejor, si no tenemos un marco

moral en el cual decidir con conocimiento que ciertas posibilidades o modos nuevos de pensar de otra manera impulsarán ese mundo cuya mejor condición podemos juzgar con estándares seguros y previamente establecidos? Ésta se ha convertido en algo así como una contrarréplica habitual a Foucault y a quienes se ocupan de él. El relativo silencio con el que se recibe este hábito de descubrir errores en Foucault ¿es un signo de que su teoría no sirve para dar respuestas consoladoras? Pienso que sí, hay que aceptar que las respuestas que Foucault ha proferido no tienen como finalidad primordial consolar (p.145-146).

En el estudio de la crítica confluyen diversas corrientes de pensamiento. La crítica no articula su actividad en la búsqueda de errores, si éstos llegasen a emerger, sería, en parte, por la existencia de errores de aproximación al objeto de esta. Sus demandas se concentran en la necesidad de encontrar un vocabulario que permita asumir los desafíos del presente, hacer una lectura del presente. Razón por la cual, una de sus principales tareas es fortalecer este concepto. Por otra parte, si situamos el trabajo en los campos de confluencia que modelizan su conocimiento, sugiere entender la especificidad de la respuesta que cada uno de ellos aborda en relación con la comprensión del fenómeno. De este modo, evita cristalizar *“una práctica que se reduzca a dejar en suspenso el juicio, sino la propuesta de una práctica nueva a partir de valores que se basan precisamente en esa suspensión”* (Butler, 2008, p.142).

Se propone entender las vinculaciones con la práctica de la crítica y el mundo social, ¿a qué apela la crítica de la Educación Inclusiva?, ¿de qué categorías se sirve? Debe captar los modos en los que la práctica instituye determinadas categorías que le permiten funcionar y los modos en que va ordenando un determinado campo de conocimiento. ¿Cuál es el empeño de la Educación Inclusiva en la fabricación de su pensamiento crítico?, básicamente, los problemas de la justicia educativa, la comprensión metodológica de las diversas expresiones del poder.

Se interesa por comprender qué tipo de crítica/cuestionamiento instituye la crítica, que no sólo obliga. ¿Qué elementos constituyen la empresa la crítica en este encuadramiento epistemológico, cuáles son sus herramientas para interrogar la realidad, siendo esta central en la comprensión de la crítica?. Bajo ningún criterio, elabora juicios evaluativos de la multiplicidad de fenómenos que se interceptan en este campo, si bien pretende elaborar una cierta distancia acerca del mundo, específicamente, de aquellos modos acrílicos instalados como temas cruciales y centrales en sus agendas de formación e

investigación y que a su vez, sustentan el carácter pre-constructivo del campo de conocimiento acá analizado.

En relación al estudio de las ‘condiciones de producción’ y de las ‘condiciones de posibilidad’, la crítica desempeña un papel relevante, puesto que, se convierte en una estrategia que permite evaluar e interrogar los límites de sus saberes y herramientas metodológicas que confluyen y organizan su actividad científica, identificando sus sistemas de desajuste, crisis o errores de funcionamiento.

A través de la crítica es posible establecer diversos mecanismos de interpelación y cuestionamiento a las categorías mediante las cuales se piensa, organiza y analiza la vida escolar y la praxis social y política de la Educación Inclusiva, atendiendo especialmente, de qué manera éstas, conducen a la proliferación de diversos sistemas de incoherencias para asumir su práctica, o bien, contribuyen a la omisión de temas relevantes al interior de sus agendas de producción. Sugiere además, atender a aquellos discursos legitimados y convertidos en celebratorios, se han convertido en puntos ciegos y en recursos parasitarios al aproximarnos a su real función en el ensamblado de la trama epistemológica de la inclusión.

Otra de las tareas críticas que enfrenta la Educación Inclusiva consiste en cuestionar los modos de comprender la justicia social y el rol que ésta desempeña al interior de su universo epistémico-político, específicamente, a través del efecto normativo al que inducen las políticas públicas.

La tarea epistemológica que enfrenta la crítica en este contexto de producción consiste en ofrecer condiciones de inteligibilidad, es decir, aclarar ciertas categorías, con el objeto que nos permitan pensar a través de ellas, antes, de establecer mecanismos irreflexivos o descontextualizados de vinculación con éstas. Metodológicamente, para Foucault (1984) esta empresa, tiene como propósito, evitar la abducción desmedida de ciertos conceptos o categorías, cuestionándolas e interrogando sus modalidades de categorización, adscripción, vinculación, captura, migración, entre otras. La crítica se convierte en un recurso metodológico que favorece el cuestionamiento de los límites del horizonte epistemológico que cristalizan determinados contextos, semánticas y prácticas como parte del universo analítico de lo que hemos denominado como Educación Inclusiva.

La práctica crítica de la Educación Inclusiva y sus insistencias, reafirma el interés en el tropismo y en la transformación, concebida ésta, como su objetivo finalístico. La organización de su proyecto crítico, en parte, conduce a la interpelación activa de los sistemas intelectuales que nos conducen al desarrollo de nuestra actividad en la interioridad. Sin duda, el develamiento de los ejes de configuración de su proyecto crítico constituye uno de los temas de mayor envergadura, junto a la producción de los saberes auténticos.

Por otra parte, un proyecto intelectual con estas características, debe crear condiciones de legibilidad, acerca de las operatorias y articulaciones que efectúan determinados conceptos, concebidos como políticas de verdad, determinado aquello que cuenta como válido o no al interior de este campo de trabajo. Atender a cuestiones de ésta naturaleza, sin duda, constituye una empresa significativa en la búsqueda de elementos que permitan aclarar la naturaleza epistemológica de cualquier campo de investigación.

Entre las tareas críticas más significativas que enfrenta la Educación Inclusiva, destacan:

- a) El estudio de los modos de ordenamiento del mundo y las condiciones de aceptabilidad que han sido validadas como parte de ésta, al tiempo que han generado prácticas contraproducentes en la organización de la gramática escolar, los modos de teorización y sus debilidades metodológicas.
- b) Develar el vocabulario de la crítica y el lenguaje analítico de la Educación Inclusiva.
- c) Cristalizar una arquitectura epistemológica, metodológica y conceptual que nos permita organizar la actividad del pensamiento crítico y político del enfoque, con especial énfasis, en la comprensión de las herramientas metodológicas que definen la 'inclusión' como categoría de análisis.
- d) Comprender y caracterizar los recursos metodológicos de diversa naturaleza que participan en la configuración de la metodología de análisis inclusivo, especialmente, interrogando sus conceptos estructurantes, concebidos como fundamentos heurísticos de su actividad.

- e) Promover nuevas formas de pensamiento crítico, especialmente, para el presente. Sin duda alguna, dichas formas de pensamiento nos conducen a reconocer la inclusión como una ‘praxis revolucionaria’.
- f) Materializar condiciones para transformar el mundo, mediante el fortalecimiento de una consciencia crítica del presente. Debe provocar un cambio en la conciencia histórica.
- g) Insistir en la necesidad de disponer de herramientas que permitan comprender las posibilidades de la crítica a través de la Educación Inclusiva. Pensar las tareas críticas ligadas a este enfoque, nos invita a comprender la inclusión como categoría de análisis y práctica social. Una de las insistencias críticas de la inclusión, consiste en la creación de herramientas para leer el presente.
- h) Consolidar sistemas de razonamientos desbordantes al servicio del fortalecimiento de la imaginación epistémica, política y pedagógica.

Por consiguiente, es tarea crítica de la Educación Inclusiva demostrar de qué manera ésta, se encuentra provista con el poder de la crítica, es decir, la capacidad que tiene la educación para crítica el mundo, ayudarnos a reorientar acciones, se propone cambiar os diversos ámbitos de la escolarización a través de la crítica. Frente a esto, hay que atender a las condiciones de producción y condiciones de posibilidad (los ámbitos teóricos y practico-político. Su acción crítica encuentra sus conceptos más radicales en el Feminismo, los Estudios Queer, los Estudios Post-coloniales, el Marxismo, etc. ¿A qué conceptos recurre para ensamblar su praxis crítica y la consolidación de una nueva consciencia histórica y una ontología crítica del presente?, ¿a través de qué estrategias es posible pensar la ‘crítica’ y sus ‘tareas’ en este campo de producción?

Finalmente, la inclusión promueve la emergencia de luchas políticas decisivas para enfrentar el presente, siendo uno de sus principales objetivos, la creación de nociones apropiadas a la contingencia del tiempo que nos toca vivir. En suma, es menester, insistir en la necesidad de colocar entre signos de interrogación el conjunto de sistemas de razonamientos que conducen a neutralizar el poder de la inclusión en práctica acomodacionista, reduciendo el problema a un mero problema técnico –absorción de

grupos minoritarios a la mismas estructuras de escolarización, inaugurando la metáfora de inclusión a lo mismo—.

La crítica en el contexto de la Educación Inclusiva invita a reconocer la necesidad de crear estrategias de transformación, traducidas como nuevas formas de asumir las reformas en educación, apoyada en otras formas y gramáticas epistemológicas. Aquí se plantean algunas luchas sobre este último punto. Invita además, a evaluar la presencia de este enfoque en el mundo actual, las posibilidades emancipadoras de la críticas, específicamente, en la comprensión metodológica de los formatos del poder —opresión, dominación, segregación, discriminación, etc.—. En suma, es tarea de la crítica en el contexto de la Educación Inclusiva, formar un *lector crítico* del mundo, especialmente, de sus fenómenos educativos.

### **Conclusiones**

Los conceptos constituyen herramientas sustantivas en la configuración de un campo de conocimiento, es más, tal como indica Bal (2002) éstos, poseen la capacidad fundacional, actúan como teorías en miniaturas. En este sentido, el estudio de los conceptos que participan en la formación de la Educación Inclusiva, deben evitar ser reducidos a estrategias retóricas, más bien, el desafío consiste en develar su estatus metodológico, con el objeto de pensar a través de ellos. En otras palabras, los conceptos forman un determinado lector crítico de la realidad, trazan sus modalidades de ingreso en ella, crean condiciones de legibilidad, obligándonos a tomar posición en ésta. La multiplicidad de recursos analítico-metodológicos ofrecidos en este trabajo, permiten concebir la noción de inclusión como categoría de análisis. ¿Qué implicancias metodológicas captura este análisis?, ¿a qué fundamentos heurísticos recurre? El universo conceptual de la Educación Inclusiva reafirma las condiciones de producción, específicamente, su orden de producción basado en el movimiento y la diseminación, razón por la cual, es posible afirmar parafraseando a Bal (2002) que sus conceptos viajan y se movilizan por una multiplicidad de disciplinas y discursos, tomando presentadas —mediante diversas estrategias— conceptos, que sistemáticamente van mutando y encontrando nuevas condiciones de legibilidad en su paso por diversas geografías del conocimiento. En suma, este es un lenguaje de la multiplicidad.

## Referencias

- Bal, M. (2002). Conceptos viajeros en las humanidades. Estudios visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo, 3, 28-77.
- Bal, M. (2010). Arte para lo político. Revista Estudios Visuales, 7, 40-65.
- Bal, M. (2018). Entrevista con la Dra. Mieke Bal acerca de un estudio y posterior trabajo de conceptos en el campo de Diferencia e Inclusión, efectuada por Aldo Ocampo González, presentada a Hybris, Revista de Filosofía, 10 págs. *En revisión*.
- Butler, J. (2008). ¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault”, en: Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional. Madrid: Traficantes de Sueños. Págs. 141-167.
- Brah, A. (2011). *Cartographies of Diaspora, Contesting Identities*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Canguilhem, G. (1975). *La formation du concept de réflexe aux XVIIe et XVIIIe siècles*, París: PUF.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1990). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- De Mussy, L., Valderrama, M. (2009). *Historiografía postmoderna: conceptos, figuras y manifiestos*. Santiago: RIL/Universidad Finnis Terrae.
- Expósito, M. (2008). Introducción. En: Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional. Madrid: Traficantes de Sueños. Págs. 15-24.
- Foucault, M. (1984). *¿Qué es la crítica?* Recuperado el 12 de agosto de 2018 de: <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/8774/1/Que%20es%20la%20critica%20y%20Aufklarung.pdf>
- Hartog, F. (2003). *Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Hegel, G.W. F. (2006). *Filosofía del arte o Estética*. Madrid: Abada Editores.
- Heidegger, M. (2007). *Los conceptos fundamentales de la metafísica. Mundo, soledad, finitud* (Trad. Alberto Ciria). Madrid: Alianza Editorial.
- Holmes, B. (2008). Investigaciones extradisciplinarias. Hacia una nueva crítica de las instituciones. En: Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional. Madrid: Traficantes de Sueños. Págs. 203-216.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Lecourt, D. (1970). *Para una crítica de la epistemología*. México: Siglo XXI editores.
- Mezzadra, S., Neilson B. (2015). *La frontera como método*. Madrid: Traficante de Sueños.



- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: FCE.
- Orlandi, E. (2012). *Análisis del discurso. Principios y procedimientos*. Santiago: LOM.
- Palti, E. (2004). De la historia de 'ideas' a la historia de los 'lenguajes políticos'. Las escuelas recientes de análisis conceptual. El panorama latinoamericano", *Anales Nueva Época*, n° 7, p. 70.
- Palti, E. (2007). *El tiempo de la política, El siglo XIX reconsiderado*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Polgovsky, M. (2010). La historia intelectual latinoamericana en la era del "giro lingüístico" », *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En ligne], Questions du temps présent, mis en ligne le 27 octobre 2010, consulté le 14 septembre 2018. Recuperado de <http://journals.openedition.org/nuevomundo/60207>
- Ricoeur, P. (1990). *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*. París: Du Seuil.
- Spivak, G. (2009). Muerte de una disciplina, citado. En De Mussy, L., Valderrama, M. (2009). *Historiografía postmoderna: conceptos, figuras y manifiestos*. Santiago: RIL/Universidad Finnis Terrae.
- Vásquez, F. (1984). *La teoría de la historia de las ciencias de Georges Canguilhem. (Tesis de Grado)*. Sevilla: Edit. Universidad de Sevilla.
- Young, I.M. (2002). *Justicia y Política de la Diferencia*. Valencia: Cátedra.

Escenarios educativos latinoamericanos. Una mirada desde las universidades es un texto de carácter científico que surge como resultado del trabajo emprendido por los miembros de la Red de Estudios sobre Educación (REED). Esta segunda edición, del mismo título, surge como respuesta a la necesidad de abordar un análisis contemporáneo del tema de la inclusión educativa, aspecto que en el Ecuador y en particular en la Universidad Técnica de Manabí es de especial interés. El texto recoge además estudios teóricos y experiencias docentes relacionadas con la formación de artistas-docentes, el desarrollo de habilidades de trabajo autónomo, tutoría docente, formación pedagógica para contextos hospitalarios, orientación familiar, cómo enseñar Sociología de la Educación, aprendizaje de algoritmos de programación, medios didácticos para materias de ingeniería, experiencia en la enseñanza de los idiomas, inglés en Ecuador y Portugués en universidades públicas argentinas, el tratamiento de la lectura en investigaciones educativas, la formación de tecnólogos en Brasil, la gestión de ofertas académicas en el sector turístico y la pertinencia de la educación universitaria ecuatoriana. Los autores son docentes de universidades latinoamericanas.

# **ESCENARIOS EDUCATIVOS LATINOAMERICANOS. UNA MIRADA DESDE LAS UNIVERSIDADES**