



REED
Red
de Estudios
sobre Educación

Construyendo espacios de integración



EPISTEMOLOGÍA Y PRÁCTICA EDUCATIVA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Segunda edición de autoría colectiva de los miembros de la Red de Estudios sobre Educación (REED)



Eldis Román Cao
Martín Porrás Salvador
Asneydi Daimí Madrigal Castro
Patricia Medina Zuta
Compiladores



EPISTEMOLOGÍA Y
PRÁCTICA EDUCATIVA EN
LAS INSTITUCIONES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR

EPISTEMOLOGÍA Y
PRÁCTICA EDUCATIVA EN
LAS INSTITUCIONES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR

Eldis Román Cao
Martín Porras Salvador
Asneydi Daimí Madrigal Castro
Patricia Medina Zuta
Compiladores



Editorial REDEM: Red Educativa Mundial
Lima, Perú, 2017

EPISTEMOLOGÍA Y PRÁCTICA EDUCATIVA
EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Derechos reservados. Copyright © 2017
Universidad Autónoma de Baja California (UABC),
Mexicali, México

Red de Estudios sobre Educación (REED)
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

Editado por Grupo MDM Corp S.A.C.
Para su sello editorial REDEM: Red Educativa Mundial ©
Av. Costanera 2438 Torre “C” Oficina 203 San Miguel, Lima, Perú.
www.redem.org
Formación y diseño editorial: RR Servicios Editoriales

Primera edición, Octubre de 2017
ISBN: 978-612-46680-4-3

Editado y distribuido por REDEM
Todos los derechos reservados. Este libro no podrá ser reproducido
por ningún medio, ni total ni parcialmente, sin el previo permiso
escrito de los autores y del editor.

Impreso en México
Printed in México

AGRADECIMIENTOS

A los profesores que desde diversas universidades latinoamericanas aportaron valiosos criterios como expertos evaluadores de los artículos que integran el libro.

- Dr. C. Roberto Fernando Valledor Estevill
Universidad de Las Tunas, Cuba
- Dr. C. Rosa Inés Lira Valdivia
Instituto Tecnológico de Costa Rica
- Dra. C. Noris Rodríguez Izquierdo
Universidad de Sancti Spiritus, Cuba
- Dr. C. Denis Lara Caveda
Universidad de Sancti Spiritus, Cuba
- Dr. C. Bertha Miquelí Rodríguez
Universidad de Artemisa, Cuba
- Dr. C. Joel de la Paz Ávila
Universidad de Sancti Spiritus, Cuba
- Dr. C. Mirley Robaina Santander
Universidad de Artemisa, Cuba
- Dr. C. Elia M. Fernández Escanaverino
Universidad de Sancti Spiritus, Cuba
- Dr. C. Jackeline Romero Viamonte
Universidad de Ciego de Ávila, Cuba
- Dr. C. Dayana Lescay Blanco
Universidad de Las Tunas, Cuba
- Dr. C. Yadyra de la Caridad Piñera Concepción
Universidad de Pinar del Río, Cuba
- Dr. C. Ronal Tamayo Cuenca
Universidad de Holguín, Cuba
- Dr. C. Reinaldo Néstor Cueto Marín
Universidad de Pinar del Río, Cuba
- Dr. C. Adilén Carpio Camacho
Universidad de Sancti Spiritus, Cuba
- Dr. C. María del Carmen Echevarría Gómez

Universidad de Sancti Spíritus, Cuba
• Dr. C. Odalia Llerena Companioni
Universidad Técnica de Machala, Ecuador
• Dr. C. Mirna Riol Hernández
Universidad de Ciego de Ávila, Cuba
• Dr. C. Elida Rivero Rodríguez
Universidad Técnica de Machala, Ecuador
• Dr. C. Lidia Rosa Ríos
Universidad de Sancti Spíritus, Cuba
• Dr. C. Ideleichy Lombillo Rivero
Universidad Agraria de La Habana, Cuba
• Dr. C. Walfredo González Hernández
Universidad de Matanzas, Cuba
• Dr. C. Teresita Levy
Lheman College, Estados Unidos
• Dr. C. Ramón Luis Herrera
Universidad de Sancti Spíritus, Cuba
• Dr. C. Margarita Pérez Rodríguez
Universidad de Sancti Spíritus, Cuba
• Dr. C. Juana María Remedios González
Universidad de Sancti Spíritus, Cuba
• Dr. C. Aurelia Massip Acosta
Universidad de Sancti Spíritus, Cuba
• Dr. C. Ana Irma Nogueras Planas
Universidad de Granma, Cuba
• Dr. C. Ángel Boza Carreño
Universidad de Huelva, España
• Dr. C. Ulises Mestre Gómez
Universidad de Las Tunas, Cuba
• Dr. C. Lizandro Michel Pérez García
Universidad de Ciencias Médicas de
Sancti Spiritus, Cuba
• Dr. C. Vivian María Hernández Louhau
Universidad de Oriente, Cuba
• Dr. C. Víctor Manuel González Escobar
Universidad Católica del Norte, Chile
• Dr. C. Julio César Calderón Leyva

Universidad de Sancti Spíritus, Cuba

- Mg. Oliverio de Jesús Moreno Romero

Universidad Santo Tomás, Colombia

- Dr. C. Anna Lidia Beltrán Marín

Universidad de Sancti Spíritus, Cuba

- Mg. Aldo Ocampo González

Centro de Estudios Latinoamericanos Educación

Inclusiva, Chile

INTRODUCCIÓN

Es esencia de la Red de Estudios sobre Educación (REED), bajo el principio de la *Construcción de un espacio de convergencia necesario*, lograr mayor integración, mejor reconocimiento y comunicación entre docentes, investigadores e instituciones de América Latina. Esta perspectiva permitiría construir, sobre la base de las experiencias vividas en cada región; un núcleo teórico y metodológico que oriente, desde una perspectiva contemporánea, el trabajo pedagógico, didáctico e investigativo en las universidades e instituciones educativas. El proyecto intenta también, la retroalimentación de experiencias de otras regiones geográficas.

Sobre la base de la concepción expuesta, se asume desde 2014 que el trabajo en REED deberá estar orientado a lograr una mayor difusión y socialización de las experiencias de docentes e investigadores de América Latina fundamentalmente. El empeño en estos tres años ha estado enfocado además, en conectar a un número creciente de académicos, logrando con ello la identificación y ejecución de tareas colectivas tales como la elaboración de libros, artículos y proyectos de investigación.

Los prestigiosos docentes e investigadores que se han sumado al proyecto proceden del continente americano, focalizándose la mayor parte en Cuba y Suramérica. A través de los encuentros anuales, las jornadas científicas organizadas y la plataforma informacional desplegada, se ha podido orientar y convocar, en número creciente, a nuevos miembros cada año, aspecto declarado como riqueza en la sostenibilidad del proyecto.

En esta oportunidad, el esfuerzo común ha permitido poner a disposición de la comunidad académica un nuevo libro, que se titula *Epistemología y práctica educativa en las instituciones de educación superior*; convirtiéndose este, en el segundo título publicado de manera colectiva. El texto pretende incentivar en los docentes la reflexión y el debate científico en torno a las principales corrientes pedagógicas contemporáneas, para que desde una visión crítica, comprendan la necesidad de trabajar en la búsqueda de nuevos modelos y estrategias que ajusten la práctica docente a las exigencias de la sociedad contemporánea.

Esta segunda edición se estructuró coherentemente en tres partes, recogiendo aspectos medulares de las Ciencias de la Educación. Es así que se presentan artículos que abordan un debate teórico y práctico de diversas escuelas de pensamiento. La primera parte, esboza aspectos epistemológicos e inicia con un debate en torno a la transición del pensamiento positivista a epistemologías emergentes como el Pensamiento Complejo, el Movimiento Ciencia Tecnología y Sociedad, la Epistemología del Sur y la Epistemología de Segundo Orden.

Posteriormente se reflexiona sobre el tipo de escuela del presente, agotadas desde el punto de vista temporal y comportamental por la influencia del mercado, en respuesta, se presenta la posibilidad de la constitución de una escuela diferente, existente como lugar de encuentro, relación, respuesta y atención al Otro, más allá de un escenario de reproducción de la cultura, lugar de legitimación del poder y discursos dominantes.

Se analiza también, el tiempo como dimensión transversal a los procesos de aprendizaje y de enseñanza, visualizándolo como un aspecto estratégico, complejo y difuso

en las prácticas de formación docente, a lo cual se describe la dimensión temporal y sus matices en los ambientes universitarios. En otro artículo se debate en torno al conocimiento lógico y analógico en el discurso pedagógico en docentes de matemática y ciencias sociales del nivel de educación secundaria en Colombia.

Se exponen conceptos menos abordados en la teoría de la educación, como el caso de la extensión como proceso sustantivo en las universidades. Se concibe así este proceso como articulador de la dinámica formativa, propiciándoles una vida esencial en su estructura interna y externa. Se realiza un análisis de la evolución histórica del concepto y se presentan los principales modelos extensionistas que se implementan.

El capítulo cierra abordando los referentes teóricos que sustentan la educación del profesional del periodismo en Cuba. Este se sustenta en el pensamiento filosófico-pedagógico de destacados maestros y periodistas con pensamiento revolucionario, tal es el caso de Félix Varela, José de la Luz y Caballero, Enrique José Varona, José Martí y otros; todo ello en relación directa con los fundamentos pedagógicos de la escuela cubana que en su integración, constituyen el constructo epistemológico básico para su formación.

La segunda parte encierra experiencias educativas en universidades latinoamericanas a partir de la construcción de modelos teórico-metodológicos y la descripción de experiencias en la gestión de los diferentes procesos sustantivos de educación superior. Esta parte se abre con un artículo que compara desde el punto de vista legislativo, normativo y conceptual, los conceptos de Orientación conceptual pedagógica (OCP) y Práctica

pedagógica educativa (PPE) en la formación de licenciados en Educación Física, tomado como referente universidades de Colombia, Brasil, Argentina y Chile.

A seguidas se aborda la dinámica epistemológica y paradigmas de la investigación empleada en la Carrera de Enfermería, para lo cual se trabajó en la revisión de artículos científicos elaborados por estudiantes de maestría en Ciencias de la Enfermería de distintas universidades públicas de México durante el año 2016, lo que permitió concluir que los estudios son enfocados esencialmente hacia el cuidado asistencial, el preventivo educativo, la mejora de la práctica de enfermería con respecto al cuidado y la percepción social del cuidado.

Se presenta también el Modelo Estratégico para Diseñar Situaciones de Aprendizaje en los Sistemas de Educación a Distancia (MEDSASED) como propuesta original e integral que enlaza la educación a distancia con el aprendizaje estratégico, generando lineamientos sólidos para el diseño de situaciones de aprendizaje. Este modelo, se basa en los principios del diálogo didáctico mediado, reconociendo que el estudiante posee actividad mental que le posibilita un accionar autónomo influyente en su propio proceso de aprendizaje.

Desde el contexto ecuatoriano se describe el proceso de vinculación de la Universidad con la Sociedad, para llegar a consenso sobre las principales concepciones y variables a considerar en el salto necesario para la calidad de la educación superior que se impulsa en ese país. Se presenta una caracterización de dicho contexto y su articulación al plan de gobierno que se enfoca en la concepción del *Buen vivir*, como aspiración suprema de su desarrollo.

Finalmente en este segundo capítulo se presenta la experiencia en la cooperación educativa y cultural de Brasil con los países del continente africano. Se analiza la participación de los estudiantes en el convenio de graduación de la Universidad Federal de la Provincia del Río de Janeiro (UNIRIO), en el campo de la educación no formal y considerando procesos de aprendizaje social y humano.

En la tercera y última parte del libro se recogen experiencias didácticas fundamentalmente del docente universitario derivadas de su práctica docente y la investigación científica. Una primera experiencia está relacionada con la presentación de una estrategia didáctica que favorecer el tratamiento a la transición por los niveles de comprensión de textos escritos para lograr la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural en los estudiantes de la Educación Superior.

Posteriormente, se presenta un artículo que muestra una aplicación web denominada, *VisualWebMedia* la cual estimula el aprendizaje de conceptos básicos de programación estructurada mediante el estilo de aprendizaje visual. Por su fácil accesibilidad y sencillez en el manejo, permite a los usuarios (estudiantes y docentes) interactuar y entender los contenidos de forma amena, agradable e interactiva.

Se muestra en un siguiente artículo, la articulación coherente de las interacciones del contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Básicas, para lo cual toma como fundamento el Enfoque Histórico Cultural. Se propone así la contextualización didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Básicas, interpretado como la interrelación dialéctica entre

sus componentes e indicadores y su articulación con los organizadores del currículo.

En otro trabajo se analiza el desarrollo curricular centrado en la práctica, desde un análisis sobre el aporte de diversas materias del campo de las Ciencias de la Educación a la formación docente en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires en Argentina. El análisis aborda el desarrollo de un proceso crítico y reflexivo tendiente a producir cambios sustantivos en la formación docente al asumir una perspectiva metodológica con eje en la práctica.

El capítulo cierra con la presentación de un estudio en el contexto de la universalización de la educación superior, que en Cuba se fortaleció a partir del año 2000 con la apertura en cada municipio del país de sedes universitarias, hoy denominados Colegios universitarios. Desde ellos se potencia el desarrollo local ajustado a la investigación, el posgrado, el trabajo por proyectos y la formación integral del profesional.

El referido estudio aborda la temática de la ecología humana y la visión de los autores sobre su papel preponderante en el comportamiento proteccionista del hombre ante el medio. Se realiza un estudio diagnóstico que muestran el nivel de interiorización de los postulados principales de la ecología profunda y por ende, su visión para actuar ante la naturaleza en pos del desarrollo sostenible, dicho estudio fue realizado a un grupo de egresados del municipio de Trinidad en la provincia de Sancti Spíritus, Cuba.

La socialización y comunicación de las bases teóricas expuestas, así como los estudios contextuales, la caracterización de escenarios y los diversos enfoques didácticos mostrados, permiten comprender parte del escenario

educativo latinoamericano del siglo XXI, que siendo aún, definida esta diversidad de criterios como problema de las Ciencias de la Educación, muestra en sí la riqueza cultural y multifactorial del eclecticismo procedimental en muchas instituciones educativas de los países donde laboramos.

Es este uno de los aspectos que en la REED se quiere trabajar; se trata de contribuir, sin recetas ni antagonismos, a la construcción de propuestas pedagógicas ajustadas a la modernidad y sustentada en principios y postulados pedagógicos reconocibles internacionalmente, estimulando así un proceso tan necesario como la colaboración institucional y profesional desde un enfoque de comprensión mutuo que potencie la identificación emocional y afectiva de los sujetos.

De esta manera, el diálogo que se promueve en el libro alude a los aspectos epistemológicos que hasta el presente son debate de las Ciencias de la Educación. Hoy día las diferentes escuelas de pensamiento, las múltiples corrientes y teorías de aprendizaje se debaten por su adecuabilidad en los procesos formativos, sin embargo, aún muchos docentes no asumen una posición contemporánea para su práctica docente.

En suma, en la medida que se potencie y sistematice la diversidad cultural que recorre el proyecto y seamos capaces de interactuar con la teoría clásica y aquella que emerge de la experiencia docente, el lenguaje pedagógico asumido por esta comunidad deberá reforzarse; esta es la meta y perspectiva que se asume con este texto. Más que aludir exquisitos textos, se trata de mostrar de manera coherente y científica el esfuerzo que deriva del empeño diario de los docentes latinoamericanos, quienes no siempre tienen claro el puerto al cual navegar.

No quiero terminar sin antes agradecer el apoyo de todos los profesionales y excelentes académicos que han dedicado horas de su tiempo para aportar de una manera u otra a este noble empeño. En este segundo libro de elaboración colectiva, los autores que presentan artículos son en su gran mayoría miembros de REED, sin embargo desde la visión integracionista del proyecto, se recogen trabajos de profesores de otras universidades que aún no integran esta comunidad.

Los países representados en esta edición son Cuba, México, Brasil, Argentina, Colombia, Ecuador y Venezuela. La colaboración en la construcción del libro fue más allá de la autoría y además de estos países colaboraron en la evaluación de artículos profesores de Estados Unidos, Chile, España, Perú y Costa Rica. Esperamos como siempre que este nuevo trabajo sirva para estimular al menos el debate y el interés por alcanzar niveles de excelencia educativa en cada una de nuestras instituciones.

Esta obra ha sido tejida con las voces de quienes se han atrevido a mostrar sus experiencias y deriva del pensamiento cotidiano de los docentes, pues los grandes proyectos nacen de pequeñas experiencias.

Eldis Román Cao.
Coordinador general de REED, Cuba.

PRIMERA PARTE



Concierto epistemológico
orientado en la práctica
pedagógica

UNIVERSIDAD VERSUS POSITIVISMO: UN ANÁLISIS DE LA TRANSICIÓN DE LOS PARADIGMAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Alberto Matías González¹
Orlando Fernández Aquino²

INTRODUCCIÓN

Nunca antes todo lo concerniente al terreno de la Educación Superior ha sido tan debatido, se polemiza con todo: la organización de la universidad, la formación de profesores, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los modelos pedagógicos, la elaboración de proyectos y dentro de ello los fundamentos epistemológicos que la sustentan.

La educación superior siempre se ha basado en cosmovisiones que incorporan teorizaciones con sus sistemas de preguntas y respuestas para legitimar las características de los programas de estudio, justificar los modelos y procedimientos didácticos y generar argumentaciones acerca de los fines de la universidad y el tipo de profesional que se pretende formar.

1) Doctor en Gestión ambiental y desarrollo sostenible, por la Universidad de Girona, España y Profesor Titular de la Universidad de Sancti Spíritus, “José Martí Pérez” de Cuba. En la actualidad participa del Programa Nacional de Pos-doctorado de la CAPES-Brasil, vinculado al Programa de Pos-graduación en Educación de la Universidad de Uberaba (UNIUBE), MG, Brasil. *albertomg1122@gmail.com*.

2) Doctor en Ciencias Pedagógicas por el Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela” de Villa Clara, Cuba. Pos-Doctor en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Goiás (PUC-GO) e Investigador del Programa de Pos-Graduación en Educación de la Universidad de Uberaba (UNIUBE), MG, Brasil. Miembro de REED. *ofaqui-no@gmail.com*.

Al indagar en los orígenes de estas teorizaciones epistemológicas, encontramos una gran diversidad de influencias que, de manera abierta unas veces y ocultas en otras, obedecen a construcciones ideológicas que expresan los intereses de quienes concentran el ejercicio de mayores cuotas del poder.

La epistemología como preocupación de dimensiones filosóficas siempre ha existido en el debate del modelo y el lugar que ocupa la universidad en la sociedad. Las interrogantes epistemológicas que pueden hacerse desde la universidad son muy diversas e incluyen entre otras cosas:

- ¿Qué papel tiene la universidad en la producción de conocimientos?
- ¿Qué tipo de conocimientos debe difundir la universidad?
- ¿Qué relación debe existir entre los conocimientos que produce y difunde la universidad y los contextos locales y globales en que se inserta?
- ¿Qué papel deben jugar los diferentes actores que se relacionan con el desempeño de la universidad?
- ¿Qué formas deben caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Qué debe caracterizar la formación y qué tipo de profesional se pretende formar?

Todo ello tiene un fin: legitimar una concepción del mundo y las estructuras de poder establecidas.

Como fruto de cambios operados en las últimas décadas asociados al desarrollo de las tecnologías, a la fragilidad de las profesiones tradicionales, al deterioro de principios éticos considerados universales, a las cambiantes y crecientes demandas de grupos y formaciones sociales, se

introducen nuevas nociones que experimentan un cambio de sensibilidad y de configuración epistemológica de la Educación Superior.

En esa perspectiva, el objetivo del presente trabajo es analizar la mudanza paradigmática que está ocurriendo – desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días–, en las ciencias y en particular en la concepción del papel social de la Universidad, marcada por la transición del pensamiento positivista para epistemologías emergentes como el Pensamiento Complejo, el Movimiento Ciencia Tecnología y Sociedad, la Epistemología del Sur y la Epistemología de Segundo Orden. El método ha sido en de la comprensión e interpretación de las fuentes consultadas.

DESARROLLO

El positivismo como sostén epistemológico e ideológico de la universidad tradicional

El positivismo surge con Augusto Comte (1798-1857) en la primera mitad del siglo XIX y se asocia a la ciencia experimental nacida en la modernidad capitalista, con la propuesta de superar toda forma especulativa o metafísica en la ciencia. Esta exigencia debía ser extendida al entendimiento de la realidad social humana. El pensamiento positivista generalmente se periodiza en tres etapas fundamentales: el positivismo inicial del siglo XIX, iniciado por Comte; el empiriocriticismo y el neopositivismo o empirismo lógico.

Desde finales del siglo XIX y a lo largo del XX, las sociedades más avanzadas de Europa y de América desarrollaron un espíritu modernizador, sustentado en el enfoque positivista. La noción de progreso asumida por

esa visión contiene el optimismo triunfalista que, en ese período, sirvió para ocultar ingredientes tenebrosos.

El positivismo, con su llamado a la exigencia, a la precisión, al rigor, al control en la ciencia, estableció una lucha significativa contra la *metafísica* –entendida esta como razonamiento especulativo–, práctica tradicional que viene del pensamiento pre moderno, del cual la ciencia positivista debe apartarse. También, en la visión positivista, sentimientos como el amor, el odio, la vergüenza, la alegría pasa a ser estigmatizados por su incapacidad para aportar conocimiento verdadero y deben mantenerse alejados de la actividad científica.

Para Ayer (1965), uno de los positivistas más reconocidos del siglo XX: “Los juicios de valor [...] en la medida en que no son científicos, no son, literalmente hablando, significativos, sino que son, simples expresiones de emoción que no pueden ser verdaderas ni falsas” (p.126). Así, por el sendero del supuesto rigor científico se llegó a considerar lo valorativo como inservible para la ciencia.

Bajo la salvaguardia epistémica del positivismo, la ciencia moderna desarrolló los métodos empíricos. Se sirvió de las matemáticas y perfeccionó los sistemas estadísticos, útiles para hacer diagnósticos, evaluar resultados, identificar tendencias e incrementar la fiabilidad de los resultados. El fin logró la objetividad en la producción científica con el empleo acertado de las reglas del método científico, tomando como presupuesto esencial que objeto del conocimiento existe como una figura externa al sujeto. En este enfoque el sujeto no interfiere en los resultados de la investigación, pues su papel debe limitarse a garantizar el empleo correcto del método científico.

Con estas herramientas que convocan al rigor, a la objetividad, a la fiabilidad, a la certeza, a la matematización y a la sobrevaloración de lo cuantitativo como aval, el positivismo asume una narrativa de neutralidad científica, que excluye la presencia de la subjetividad en la investigación y en sus resultados. A esto se le une la intencionalidad de transferir los métodos de las ciencias naturales al estudio de la sociedad, precisamente al campo donde la subjetividad es un contenido esencial de la existencia.

Desde esta perspectiva, configurada a través de los dos últimos siglos, se elaboró una imagen de la ciencia y del conocimiento científico que privilegia los valores cognitivos. El positivismo incorpora, también, a esta configuración argumental una comprensión lineal de la relación causa efecto, según la cual al conocer las causas de los fenómenos el hombre puede construir alternativas para influir o evitar los efectos, según considere. En realidad esta imagen, que hunde sus raíces en la tradición de los pensadores clásicos griegos, ha estado en la base de muchos de los resultados científicos y tecnológicos de la era moderna; sin embargo, también ha sido la causa de muchos fracasos, pues los efectos pueden ser impredecibles y los esfuerzos investigativos pueden causar males no esperados.

Aunque la mayoría de los autores positivistas asumieron un discurso relativamente progresista a través de la práctica del antifascismo y en defensa de la paz, su filosofía a la larga ha establecido estrechas conexiones con las políticas neoliberales, siendo esta su expresión política más extrema, al configurarse en estructuras tecnocráticas que van tramando sutiles formas de dominación hegemónica, asociadas al capitalismo corporativo

y transnacional. Como resultado, una concepción y una práctica profundamente reaccionaria encaminada a destruir el pensamiento crítico revolucionario y cultivar el conformismo, la pasividad y la desmovilización social.

Como propuesta epistemológica, el positivismo ha mantenido una centralidad entre aquellos sectores sociales vinculados a la actividad científica y a la educación, centralidad que llega hasta nuestros días. Sin embargo, como enfoque de pensamiento filosófico su significado ha venido menguando desde la década de 1960. Varios acontecimientos han incidido en este declive, en especial el impacto de la obra de Tomas Kuhn *La estructura de las revoluciones científicas*, además de la interpretación de los desastres tecnológicos y sus impactos medioambientales y el surgimiento de los nuevos movimientos sociales que amplían el arco iris de las demandas por la libertad, para lo cual se precisan nuevas nociones explicativas.

Influencia de la epistemología positivista en la Educación Superior

A partir de la década de 1980, con el advenimiento del neoliberalismo, el racionalismo instrumentalista se ensambló en el discurso y en la práctica política de Europa, Estados Unidos y de la mayoría de los países latinoamericanos. El neoliberalismo, apoyándose en el racionalismo positivista colocó el mercado como centro de sus preocupaciones, causando terribles males para los sectores sociales desfavorecidos en diferentes partes del mundo.

Esta fusión entre epistemología positivista y políticas neoliberales es el resultado de una evolución histórica. A lo largo del siglo XIX y hasta bien entrado el XX, se consolidó el modelo de universidad que llega hasta nuestros

días y que propició este empalme en las Instituciones de Educación Superior (IES). Los antecedentes más remotos de este proceso lo tuvieron las universidades alemanas, configuradas a partir de la noción de ciencia pura, consagrada por profesores expertos y estudiantes que se preparaban para ejercer una profesión especializada, con título de expertos en una materia, a partir de currículos impuestos. La organización fue estructurada en facultades y departamentos, con enfoques de ciencia disciplinar.

Este modelo de universidad, unido a los procesos de especialización que han tenido lugar en la ciencia y en la actividad tecnológica a lo largo de los siglos XIX y XX, favoreció la parcelación del conocimiento. Un producto de estos procesos de fragmentación cognitiva fue la formación de dos grandes culturas, una humanística y otra de ciencias naturales y exactas, con escasos canales internos de comunicación y términos epistémicos que no pueden ser quebrantados. Esto fue descrito y condenado por Snow (1964) a inicios de la década de 1960. La epistemología positivista desde el menosprecio a las humanidades vino así a respaldar esta organización, que aún es dominante en la mayoría de las universidades del mundo.

Cada uno de los campos académicos se institucionalizó por medio de la creación de un ritual científico que incorporó conferencias, grupos de investigación con sus proyectos, eventos, publicaciones y sistemas de estímulo a la producción y difusión del conocimiento. Todo ello para mostrar los resultados alcanzados con dimensiones locales, nacionales e internacionales. A esta configuración se le asoció la elaboración de currículos académicos, para destacar el ascenso y la producción de los profesionales involucrados, y también muchas veces de los futuros graduados.

El modelo quedó diseñado con un profesor universitario productor y difusor de conocimientos verdaderos y universales y un alumno receptor de los mismos, así como de los discursos políticos dominantes. La docencia se organizó en disciplinas académicas inflexibles en las cuales los alumnos deben que obedecer, pues los expertos son la verdadera y única autoridad.

Este tipo de universidad generalmente ha excluido cualquier otra forma de saber que salga de los marcos del conocimiento científico y tecnológico, generando procesos de homogenización del saber en los que se marginan las tradiciones culturales nacidas de la diversidad social e histórica.

El impacto de la fusión entre la epistemología positivista y el discurso político neoliberal, tiene efectos muy diversos en el desempeño de la Educación Superior, de los cuales es muy difícil escapar. En este escenario la universidad se convierte en una pieza más de los mecanismos del mercado global y pasa a ser una empresa con capacidad competitiva que se ve obligada a modificar sutilmente sus tradicionales rituales en función de ascender posiciones en los listados del *ranking* internacional de universidades. Esto implica la institucionalización de estrategias que abarcan diversas áreas en su funcionamiento.

Es precisamente la acreditación universitaria, como instrumento evaluativo, el principal mecanismo utilizado para compulsar las metas de mejoramiento y competitividad exigidas, proceso que incorpora toda una serie de indicadores que deben ser contabilizados: calidad de los procesos de formación de profesionales, existencia de proyectos de investigación, cantidad profesores con título de doctores y master, publicaciones en revistas indexadas

y de alto impacto, captación de ingresos económicos e infraestructura lograda.

En cuanto a la calidad de los procesos de formación de profesionales, la universidad neoliberal impone una noción de calidad que involucra aspectos de los sistemas empresariales: mecanismos de control, mejoramiento y aseguramiento de la calidad, además de términos como clientes, partes interesadas, proveedores. Con todas estas denominaciones tecnocráticas se insinúa sutilmente que la educación es una empresa, que produce mercancías que pueden ser acreditadas por agencias comerciales.

El mestizaje natural que se produce entre el espíritu positivista que preferencia los valores cognitivos del conocimiento y la lógica mercantil del neoliberalismo, reafirma un elitismo en el funcionamiento de la Educación Superior que no solo patrocina un aprendizaje despojado de intereses políticos o éticos, sino que defiende también que a los estudiantes no se les debe enseñar teoría en demasía, ni habilidades de pensamiento crítico, por lo que la historia, la literatura y la filosofía como materias no deben aparecer en los currículos. En tal sentido, formar se reduce a crear un “producto” económico para el mercado de trabajo, que elimina al sujeto autoreflexivo y lo sanciona a admitir el dogma de que este mundo es el mejor de todos los mundos posibles.

Esta lógica se complejiza en el ejercicio de producción de conocimientos, pues se basa en la organización de proyectos financiados por el Estado, ONGs o empresas privadas. Las aprobaciones de dichos proyectos generalmente privilegian a las instituciones con más capacidad para obtener resultados y dentro de ellas las áreas de las ciencias naturales y de las ingenierías. Es una lógica

que en los países de la periferia termina reproduciendo estructuras coloniales, pues son los grandes centros los que más aportan conocimiento de interés, con cargas políticas intencionadas que las periferias terminan asimilando.

En cuanto a las publicaciones que salen de las investigaciones que realizan los profesores y los alumnos que participan en los proyectos, indicador este fundamental para los procesos de acreditación y ubicación en el *ranking* universitario internacional y nacional, el mercantilismo y la banalización se convierten en una práctica que consolida el elitismo y ronda con la hipocresía; hasta el punto de llegar a considerar que un *paper* redactado tal vez en dos o tres meses y publicado en una revista de alto impacto tiene mayor valor que un libro que puede haber sido el resultado de una investigación de diez años.

Es tendencial entonces que los docentes investigadores muestren un mayor interés por las revistas indexadas, al mismo tiempo que el desinterés por las revistas locales, lo cual puede acontecer independientemente de la calidad real que tengan los trabajos. Igual sucede con las citaciones, una citación en una revista bien ubicada en los índices de *Scopus* o en la *Web of Science* se le atribuye mayor significado que una que no lo esté.

Otra trascendencia del impacto de la asociación del positivismo y el neoliberalismo lo encontramos en los procesos de fusión de universidades. Varios países (Estonia, Chile, Finlandia, Dinamarca, Bélgica, Suecia, Francia, por citar algunos) desarrollan procesos de unificación de universidades, con el fin de concentrar los talentos y recursos, tener más visibilidad y ascender en el *ranking*.

Esta mercantilización ha sido objeto de muchas críticas, (Bourdieu, 1999; Lander, 2008) por considerar que refuerzan los paradigmas epistemológicos coloniales dominantes. Sin embargo, el conjunto de creencias que la legitiman se han ido normalizando y aceptando como lo natural.

Los cambios del escenario social en que existe la universidad actual

La realidad epistemológica descrita, dominada por el racionalismo instrumentalista, el mercado y la privatización, instalada en las últimas décadas del siglo XX en la educación superior, no da respuesta a las realidades cambiantes ni a los desafíos que plantea el siglo XXI. El proceso de planetarización de la economía y la cultura, así como los reclamos de cada contexto, exigen modificaciones sensibles al funcionamiento, la misión y los fines de la universidad.

Es muy visible el poder alcanzado por el desarrollo científico y tecnológico, que está transformando la vida de los seres humanos con una doble marca: de un lado la realización de potencialidades que mejoran considerablemente la vida de los humanos; de otro lado, y sin que pueda separarse de lo anterior, se desarrollan capacidades destructivas e inseguras asociadas a la energía nuclear y la biotecnología.

La informatización invade de manera desigual los diversos campos y espacios de la actividad humana, el volumen de información disponible se ha multiplicado con creces, la comunicación en tiempo real ha borrado las distancias, las cámaras invaden los espacios sociales favoreciendo mecanismos de control y vigilancia nunca antes pensados, los conceptos de amistad y el contacto

personal se modifican con las redes sociales, pues ahora puede ser por cable, favoreciendo la tendencia a la renuncia al discurso hablado, a la construcción del mundo a través de la palabra y asumirnos como seres audiovisuales.

Asociado a este nuevo mundo tecnológico crece la privatización del conocimiento a través de los mecanismos de propiedad intelectual, que estimulan al mundo empresarial a invertir en la producción de conocimiento, por lo que la universidad pierde la posición privilegiada de que había gozado desde su surgimiento en la investigación, pero al mismo tiempo su función como productora de conocimiento crece pues la calidad de la formación depende de ello.

En el mundo laboral la fugacidad, el desvanecimiento o como lo llama Bauman (2004) modernidad líquida, aparece como una coordenada de desestabilización de las profesiones y obliga a cambiar las estrategias de vida de los individuos para poder adaptarse a las nuevas reglas y al mismo tiempo obliga a las universidades a modificar sensiblemente su desempeño:

[...] el egresado en estos momentos se enfrenta a que su preparación no coincide algunas veces con las exigencias de su perfil laboral, y por tanto, si no se le brinda al alumno un tipo de flexibilidad que le permita reincorporarse al proceso productivo, debe empezar de nuevo [...] los plazos entre la introducción de un avance y otro se acortan [...] entonces debo estar preparado para ese otro avance. (Delgado, 2009, p.1)

Nos encontramos, en fin, con una sociedad que produce, vende y consume mediocridad y superficialidad de todo

tipo: mercantilización de casi todo, obsesión por el consumo de objetos de marcas reconocidas, sustitución de los héroes fundadores de nuestras naciones o de la ciencia por los famosos del fútbol o del modelaje, cultura del sexo que subordina la vida al cuerpo y lo erotiza. Se trata de una realidad de fantasía desaparecida y apropiación acrítica cuya realización nos lleva a una parálisis intelectual que produce escenarios idóneos para la recolonización cultural.

¿Cómo se puede atender, con la seriedad requerida, esta compleja realidad desde la universidad? Es una interrogante que evidencia la crisis de un paradigma epistemológico que aún sigue siendo dominante, al mismo tiempo que la necesidad de nuevos argumentos epistemológicos que fundamenten la razón de ser de la Educación Superior actual.

El giro epistemológico de las últimas décadas

La realidad epistemológica de la educación superior del siglo XXI necesita refundar las bases que la legitiman, por lo que reinterpretar la sociedad y el papel de la universidad es una tarea de indudable actualidad. A pesar de que el ideal positivista en el mundo universitario sigue siendo dominante, lo nuevo se hace cada vez más perceptible, su espíritu es apreciable en diversas narrativas.

Cuatro líneas de ruptura permiten constatar el cambio hacia un Nuevo Saber. Ellas son: a) la formulación de problemas de nuevo tipo en los límites del conocimiento científico y en la vida social; b) el acercamiento mutuo del conocimiento científico social y natural en los nuevos cuestionamientos teóricos sobre los límites de la ciencia occidental; c) el

replanteo del objeto de la ciencia como asunto metodológico y ético; y d) las soluciones teóricas innovadoras de la Bioética Global, el Holismo Ambientalista, la Nueva Epistemología y el enfoque de la Complejidad. (Sotolongo y Delgado, 2006, p.31)

Las evidencias de nuevas estructuras epistemológicas también se aprecian en el discurso político del *Buen Vivir* de líderes como Evo Morales y Rafael Correa, en la propuesta y práctica del discurso de la *Agroecológica y de la Permacultura* por agricultores y académicos, en la narrativa Decolonial de Boaventura de Sousa, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel y en el movimiento Ciencia, Tecnología y Sociedad.

Este giro epistemológico contiene diferencias que son el resultado de una realidad social diversa, caracterizada por la presencia de inquietudes e interrogantes emergentes que expresan antagonismos inéditos junto otros que vienen de épocas anteriores, así como por el surgimiento de nuevos movimientos sociales: ecologistas, indigenistas, feministas, pacifistas, por los derechos de orientación sexual (LGTB), contra la discriminación racial, campesinos, anticorrupción, etc. Sin embargo, como se podrá apreciar contienen elementos comunes que permiten identificarlos como figuras epistemológicas alternativas a la tradición positivista neoliberal.

Su impacto en la Educación Superior ha sido creciente, pues las terminologías y argumentos que conforman las estructuras epistemológicas de lo que se ha dado en llamar Revolución Contemporánea del Saber (Sotolongo y Delgado, 2006) penetran las filosofías que sustentan las políticas que sirven de guía en el desempeño de las

universidades y por otra parte muchos de los representantes de las nuevas conceptos son profesores e investigadores universitarios y organizan sus conferencias, congresos, publicaciones e introducen en los programas que imparten las ideas que defienden. A continuación hacemos referencia a algunas de las líneas de desarrollo teórico que más están impactando la Educación Superior.

Los estudios Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). Surgen en las últimas décadas del siglo XX como campo de trabajo en la investigación académica, educativa y de políticas públicas. Se trata de un enfoque interdisciplinar que promueve:

- La democratización de la gestión, del control, la toma de decisiones y la difusión del conocimiento científico y tecnológico, a fin de socavar las formas monopólicas en el uso del conocimiento, hacer frente a las amenazas que provienen de la ciencia y la tecnología y acabar con el elitismo en el aprendizaje a través de procesos de alfabetización en ciencia y tecnología. (González, López y Luján, 1997)
- El reconocimiento de las dimensiones sociales en la ciencia y la tecnología, a fin de superar visiones reduccionistas. (Aibar y Quintanilla, 2002; González, López y Luján, 1997)
- La contextualización del conocimiento, a partir del argumento que considera que la pertinencia de la ciencia y la tecnología nace de su correspondencia con las tradiciones y la cultura de los pueblos y de que la universidad debe integrarse a la solución de las necesidades locales.

- La evaluación del condicionamiento y el impacto social de los desarrollos de la ciencia y la tecnología. (González, López y Luján, 1997)
- Un enfoque interdisciplinar que integre ciencias humanísticas y naturales y exactas y valore perspectivas históricas de análisis en el desarrollo de la ciencia y la tecnología.
- La sensibilidad en relación a los problemas de contaminación ambiental, a fin de generar una conciencia global de una problemática que es global.
- El despertar de una percepción de riesgo ante el desarrollo de la ciencia y la tecnología, al considerar que es un desarrollo acompañado de incertidumbres.
- Una percepción en valores sobre la comprensión de ciencia y tecnología que incluyen los valores éticos, políticos, económicos, militares, etc., del conocimiento “[...] La ciencia es una actividad transformadora del mundo, que no se limita a la indagación de cómo es el mundo, sino que trata de modificarlo en función de valores y fines”. (Echeverría, 1995, p.68)

Los CTS se han ido consolidando institucionalmente en la Educación Superior de muchos países, a través de la promoción de su campo de estudios a partir de la creación de programas de maestrías y doctorados y de la incorporación de los estudiantes a la búsqueda de soluciones, el desarrollo de programas de investigación en dicho campo, la introducción de materias humanísticas en las carreras de ingenierías, el establecimiento de currículos más flexibles que incorporan los intereses de los

estudiantes, quienes pueden llegar a ser coautores de sus planes de estudio y otras variantes a veces muy particulares de las universidades.

Una de las ventajas del enfoque CTS en la universidad es el compromiso que establece con el estímulo al pensamiento crítico, referido a la comprensión del desarrollo científico y tecnológico. Con ello se pretende promover el ejercicio ciudadano, comprometido y responsable en la evaluación y toma de decisiones en ciencia y tecnología, además de valorar sus impactos en la vida de las personas y en el medio natural donde se desarrolla.

El pensamiento complejo. La noción de pensamiento complejo fue introducida por el filósofo francés Edgar Morin, desde finales de la década de 1960, convirtiéndose en una visión de moda en los 90. Ilya Prigogine y Humberto Maturana también han aportado argumentos de valor a la teoría de la complejidad. Es expresión de la crisis que vive la sociedad contemporánea, aunque tiene puntos de contacto con la dialéctica materialista de Carlos Marx. Abarca el análisis de una serie de preocupaciones que desbordan la cuestión social de la lucha de clases, el desarrollo o la cuestión nacional, aspectos centrales en el pensamiento marxista.

Características de la noción de pensamiento complejo:

- Reconsidera las nociones de determinismo, causalidad y pronóstico, a partir de la crítica a la visión lineal en la interpretación de la relación causa efecto.
- Comprende el universo como una red de relaciones, interdependientes, multidimensionales e interactivas, ante las cuales el conocimiento humano siempre será impreciso, al mismo tiempo que

escenario de incertidumbres al lado de certidumbres “El conocimiento, sigue siendo la navegación en un océano de incertidumbres a través de un archipiélago de certezas”. (Morin, 1999, p.50)

- Promueve un enfoque transdisciplinario y holístico.
- Hace uso de la cibernética, la teoría del caos, el enfoque de sistemas, la noción de dinámica no lineal y la epistemología de segundo orden.
- Promueve el diálogo de saberes, entre culturas, entre las disciplinas científicas, entre las mal llamadas ciencias duras y ciencias blandas, entre el saber científico y el no científico.
- Postula principios fundamentales como la *dialogía*, que se refiere al vínculo entre sistemas; la *recursividad*, que expresa la capacidad de modificación de los sistemas como resultado de interacciones diversas y; la *hologramía*, que expresa la conexión del todo y las partes.
- Promociona el humanismo sobre la base de la necesidad de fundar una ética planetaria.
- Estimula la formación y desarrollo del pensamiento crítico y la cultura reflexiva, como fundamento para la construcción de una sociedad capaz de buscar las mejores soluciones a la crisis actual.

Esta noción considera que la universidad debe romper definitivamente con la imagen de un mundo parcelado, a través de un proceso de tránsito permanente hacia formas de integración del saber; lo que presume incorporar enfoques de complementariedad, intercepción y aproximación del conocimiento. Esta consideración dirigida al ejercicio de las universidades plantea cuestionamientos y políticas de ruptura ante las tradicionales estructuras de

organización universitaria en facultades, departamentos y disciplinas; asumiendo propuestas más flexibles que incorporan a un tronco común diversas disciplinas como los colectivos de carreras, los injertos de materias humanísticas en las ciencias técnicas y naturales, la idea de que el estudiante participe en la conformación de su propio currículo, las investigaciones temáticas que involucran las diversas dimensiones socio ambientales.

El enfoque de complementariedad y aproximación del conocimiento es expresión, en una dinámica de retroalimentación, del escenario social actual: deterioro de las relaciones hombre-naturaleza, que exigen soluciones de saber integrado; desarrollos tecnológicos que precisan de soluciones éticas y políticas novedosas, pues el especialista tradicional es incapaz de dárselas; fenómenos sociales como la violencia y las drogas, de complejidad tal que exigen la concurrencia de saberes diversos e integrados para encontrar soluciones realistas; espacios laborales que necesitan de profesionales más integrales, de pensamiento creativo y flexible, pues los escenarios donde se insertan son cambiantes.

En materia de educación, el pensamiento complejo también se proyecta por una profunda reforma, que por supuesto incluye al papel social de las universidades, en especial la revisión del papel y los ideales de los profesores: “la reforma educativa ha de fundirse con la reforma del pensamiento, de la política y lo político. En ello radica su reinención” (Morin y Delgado, 2014, p.17). Lo cual significa un enorme reto, pues implica deconstruir, desorganizar los mecanismos tradicionales de desempeño caracterizados por el aprendizaje repetitivo y crear una cultura educativa donde el maestro actúe como un guía

creativo del alumno, quien a su vez participa de su propio autoaprendizaje.

El pensamiento complejo también adopta el concepto de *multidiversidad*, como alternativo al de *universidad*, que significa un espacio educativo abierto, flexible, dispuesto al diálogo en busca de perspectivas nuevas que sean capaces de religar el conocimiento y donde puedan coexistir saberes múltiples que hagan posible entender el mundo como una realidad de fenómenos entrelazados. Este empeño se acompaña de una reconstrucción de los paradigmas éticos sobre los que se levanta la Educación Superior.

La narrativa Decolonial o Epistemología del Sur. Las perspectivas teóricas de lo que se ha dado en llamar decolonial o decolonial, identificado también como Epistemología del Sur hacen alusión a un grupo importante de estructuras conceptuales nacidas en las últimas décadas. El movimiento surge como contrapartida a la modernidad colonial (Mignolo, 2008), e implica una construcción epistemológica que incorpora un proyecto político y un sujeto, que sin negar los valores del pensamiento occidental, desafían su espíritu eurocentrista colonizador.

El giro de-colonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida (economías-otras, teorías políticas-otras), la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento del encantamiento de la retórica de la modernidad, de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia. (Mignolo, 2008, p.252)

El giro decolonial ampara la legitimidad de un diálogo de saberes, que incorpore las tradiciones de pensamiento y las formas de existencia de los pueblos del Sur y en especial de las comunidades de origen africano y aborigen, como forma de derrumbamiento de lo colonial en el conocimiento y las instituciones sociales y políticas.

En cuanto al discurso político, el pensamiento decolonial dirige su mirada hacia el concepto de emancipación social en época de transición, concepto que identifica como principal encargo de la universidad; pero reconoce que para que se pueda cumplir ese encargo se deben remover los fundamentos epistemológicos que han sostenido la educación en los últimos siglos.

Nuestra situación es algo compleja: podemos afirmar que tenemos problemas modernos para los cuales no tenemos soluciones modernas. Y esto le da a nuestro tiempo el carácter de transición: tenemos que hacer un esfuerzo muy exigente por reinventar la emancipación social. (Sousa, 2006, p.15)

Es por ello que categorías como libertad, emancipación, derechos, ciudadanía no pueden ser entendidas de manera estática, al mismo tiempo que la “educación no es solamente una condición de acceso a los puestos de trabajo o a las posiciones sociales, es la condición mayor de acceso al ejercicio verdadero de los derechos del ciudadano”. (Sousa, 2006, p.48)

Con este discurso epistemológico se fomenta una ruptura radical con el logocentrismo característico de la tradición occidental que ha sido servido en las universidades, es una propuesta que se esfuerza por contextualizar el saber, al mismo tiempo que trata de mostrar la pertinencia actual

del legado construido a través de la historia de pueblos que nunca han sido escuchados.

Por otra parte, la Epistemología del Sur está condicionando el surgimiento de universidades para atender las necesidades educativas de los pueblos aborígenes, las cuales basan su desempeño en preceptos como: la transdisciplinariedad, el enfoque intercultural y transcultural, el diálogo de saberes, la descolonización del conocimiento, traducción entre saberes, ecología de saberes, aprendizaje colectivo. Estos preceptos determinan en las nuevas universidades los currículos y el estilo de trabajo que en su lucha por el reconocimiento de la diferencia operan contra la discriminación racial, étnica o de clase.

Epistemología de segundo orden. Aunque los gérmenes de los ideales del pensamiento de segundo orden pueden ser encontrados en décadas anteriores, es a partir de 1970 con Heinz Von Foerster y la cibernética de segundo orden que comienza a hablarse de ello. Esta se basa en el supuesto de la unidad del sujeto y el objeto como definibles exclusivamente en su relación, por lo que los resultados del proceso de conocimiento implican la dinámica de ambos elementos. El interés no solo está en lo observado sino que se incluye el observador en el sistema observado. Según Foerster “no sólo una epistemología de los sistemas observados, sino también una epistemología de los sistemas observadores”. (citado por Morin, 1999, p.31)

Este enfoque manifiesta que el sujeto es parte de la misma realidad que investiga y su presencia puede alterar la observación. En resumen, sujeto y objeto no son separables, sino que coexisten y se interpenetran, ya que el sujeto y sus valores están implicados; el objeto es dinámico y reacciona a la acción del sujeto. Esto significa,

en esencia, un cuestionamiento al enfoque tradicional de objetividad que el positivismo respalda, en que un sujeto apartado del objeto y aplicando correctamente el método científico produce conocimiento objetivo, sin las interferencias del sujeto.

La matriz epistemológica de segundo orden tiene un gran impacto en la Educación Superior, pues reconsidera las bases epistémicas más profundas de la producción de conocimiento, así como de su interpretación. El cambio de la noción de objetividad, tradicionalmente exigida por profesores y evaluadores en los resultados científicos y académicos, implica para el ejercicio docente e investigador de la universidad una profunda modificación. Por otra parte, incorpora como elementos esenciales la noción de incertidumbre, el espíritu de cooperación, así como la práctica de enfoques de integración, complementariedad y aproximación del conocimiento.

CONCLUSIONES

El paradigma epistemológico del positivismo que sirvió de fundamento al funcionamiento de la academia y de la Universidad en el mundo occidental, hasta la segunda mitad siglo XX, comienza ser estremecido por la emergencia de nuevas epistemologías como el Pensamiento Complejo, el Movimiento Ciencia Tecnología y Sociedad, la Epistemología del Sur y la Epistemología de Segundo Orden.

La emergencia de estas perspectivas de cambio epistemológico, independientemente de sus diferencias argumentativas y fines sociales, tienen en común: la reprobación del pensamiento occidental tradicional y su modelo

de vida; la implementación de estrategias de integración del conocimiento; la comprensión del conocimiento y de la vida como consideraciones éticas, en función del nacimiento de una nueva subjetividad; la intencionalidad de desarrollar el pensamiento crítico, a partir de la noción de aprender y enseñar a pensar, así como de la necesidad de reinterpretar y buscar nuevas explicaciones para participar de la transformación social.

Para que la universidad responda a estas demandas debe transformarse como institución social y científica. Esto significa reconstruir la Educación Superior y su lugar en el entramado socioeconómico; así como redefinir su misión transecular en la formación de nuevos profesionales, en la conservación, producción y diseminación de los nuevos conocimiento en sus diferentes modalidades.

Instrumentar el debate crítico en la formación de profesores sobre contenidos de epistemología, es tal vez la recomendación más pertinente para participar de la superación del legado positivista en la Educación Superior. Es a través de la discusión que la comunidad universitaria puede tomar conciencia de la importancia que tiene asumir paradigmas que incorporen dimensiones sociales en la interpretación del conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aibar, E., y Quintanilla, M. A. (2002). *Cultura tecnológica. Estudios de ciencia, tecnología y sociedad.*, Barcelona: ICE Universidad de Barcelona/Horsori.
- Ayer, J.A. (1965). *Lenguaje, verdad y lógica.* Buenos Aires: EUDEBA, Editorial Universitaria.

- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1999). Dos imperialismos de lo universal. En P. Bourdieu: *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Delgado, C. J. (23 de enero de 2009). El pensamiento de Marx es compatible con la teoría de la complejidad. *Juventud Rebelde*. Recuperado de <http://www.juventudrebelde.cu/cuba/2009-01-23/el-pensamiento-de-marx-es-compatible-con-la-teoria-de-la-complejidad/>
- Echeverría, J. (1995) *Filosofía de la ciencia*. Madrid: Akal.
- González, M.I., López, J.A., y Luján, J.L. (1997). *Ciencia, tecnología y sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Lander, E. (2008). La ciencia neoliberal. *Tabula Rasa*, (9), 247-283. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a13.pdf>
- Mignolo, W.D. (2008). La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, (8), 243-281. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n8/n8a13.pdf>
- Morin, E. y Delgado, C.J. (2014). *Reinventar la educación. Abriendo caminos a la metamorfosis de la humanidad* (1ª ed.). México: Multiversidad Mundo Real.
- Morin, E. (1999). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Snow, C.P. (1964). *Las dos culturas y un segundo enfoque*. Madrid: Alianza.
- Sotolongo, P.L., y Delgado, C.J. (2006). *La revolución contemporánea del Saber y la Complejidad social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sousa, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social: hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo* (1 ed.). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO. Recuperado de <http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/266/sotolongo.pdf>

DE LA *SOCIEDAD DEL CANSANCIO* A UNA *ESCUELA-PARA-EL-OTRO*

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri¹
Diego Armando Jaramillo Ocampo²
Napoleón Murcia Peña³

INTRODUCCIÓN

Si hay relación pedagógica en la Escuela, esta ocurre por la interrupción del rostro del Otro que fractura la naturalización de sus prácticas hegemónicas y desgaja la normalización impuesta desde afuera a los actores que dan vida a esta institución social. El propósito del presente escrito es reflexionar acerca del papel de estas relaciones que han sido estudiadas en investigaciones recientes por sus autores (Jaramillo, López y Zuluaga 2005; Jaramillo 2006; Aguirre y Jaramillo, 2006; Jaramillo y Aguirre, 2012; Jaramillo y Dávila, 2012; Jaramillo 2014; Jaramillo y Murcia 2014; y Jaramillo y Orozco, 2015).

1) Profesor Titular Universidad del Cauca (Colombia). Magíster en Educación y Desarrollo Humano; Doctor en Ciencias Humanas y Sociales-Educación. *ljaramillo@unicauca.edu.co*.

2) Profesor Maestría en Pedagogía, Universidad Católica de Manizales (Colombia). Magíster en Educación, Universidad de Caldas. Licenciado en Educación básica con énfasis en Educación Física, Recreación y deportes, Universidad de Caldas. Integrante grupos de investigación Alfa, Universidad Católica de Manizales y Mundos Simbólicos: estudios en educación y vida cotidiana, Universidad de Caldas. *djaramillo@ucm.edu.co*.

3) Profesor Titular Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas. Líder grupo Mundos Simbólicos: estudios en Educación y vida cotidiana, profesor doctorado en Educación Universidad de Caldas, profesor invitado doctorados en Ciencias de la Educación Universidad del Cauca, Universidad del Magdalena. Posdoctor en Narrativa y ciencia, Doctor en ciencias sociales, niñez y juventud, Magíster en Educación, Licenciado en Educación Física. *napo2308@gmail.com*.

Para los autores emerge, como posibilidad, la constitución de una Escuela diferente, existente como lugar de encuentro, relación, respuesta y atención al Otro, vista no solo como escenario de reproducción de la cultura, lugar de legitimación del poder mediante prácticas y de discursos dominantes.

El presente texto muestra esa intención de ser para-el-Otro en consonancia con la propuesta de Emmanuel Lévinas, en sus postulados desde la filosofía de la alteridad; ello inscrito en un contexto socio-cultural influenciado por una racionalidad del rendimiento, temática expuesta por Han (2012) en su libro *La sociedad del cansancio*. Desde esta perspectiva, se busca hacer una lectura pedagógica de la escuela y de las relaciones establecidas en ella por sus actores, los saberes, y la cotidianidad presente allí; así como la posibilidad, a partir de un deseo trascendente, de romper los dominios de un sujeto pensante y desbordarse hacia la exterioridad por la humanidad del Otro.

Según Han (2012), hoy vivimos en la sociedad del cansancio; una sociedad que no solo disciplina, controla y vigila, sino que también genera un intenso agotamiento a partir de la producción y el rendimiento. Lo mismo puede decirse de la escuela, en esta el cansancio se expresa como ejercicio de poder para someter y oprimir al otro a demandas de un mercado capital; demandas que muestran como útiles y necesarias la satisfacción de sus lógicas e intereses, a un mundo más centrado en el consumo y la satisfacción individual.

Pese a ello, la Educación y en ella la Escuela, no pueden pensarse al margen de la vida: vida social, cultural, política, espiritual y solidaria. Nuestra condición finita es creadora de posibilidades infinitas; abre puertas de cerrojos jurídicos,

morales, políticos, económicos y territoriales, que posibilitan formas para educarnos de otro modo, a fin de relacionar la escuela con prácticas de formación integral. Somos seres de finitud, pero sobre todo, seres de deseo inagotable, donde la vida, en términos de Mèlich (2012):

No la poseemos del todo. La vida nunca es completamente nuestra, porque no podemos crearla a voluntad, porque siempre existimos en condición de herederos, porque, querámoslo o no, recibimos una herencia que nos obliga a resituarnos a su favor o en su contra (...), pero en todo momento desde ella. (p.16)

Quizás, la vida desde nuestra condición finita, frágil, vulnerable, nunca lo sea del todo; eso que recibimos por herencia de otros, por generosidad de otros, o por imposición de otros, no nos pertenece absolutamente; siempre estamos en disposición de vivirla en otras condiciones, es decir, podemos modificarla para crecimiento de nosotros mismos y de los demás.

Una escuela-para-el-otro, privilegiará el papel de la trascendencia, la acogida, la hospitalidad y la amistad; así mismo, posibilitará el lenguaje y la palabra donada al Otro en la que se vivencia el cuerpo como existencia misma; pese al cansancio actual de estas sociedades, donde la solidaridad se doblega ante el mercado y fundamenta sus propuestas a las lógicas de productividad y consumo (Bauman, 2009), no nos queda más que ir al encuentro del Otro, dirigirse a su mandato a partir de un eros que reaviva la alteridad y mantiene una distancia próxima, para hacernos responsables de él, en escenarios educativos llamados escuelas.

En el estudio: *Los imaginarios sociales de los maestros en formación acerca de la educabilidad del sujeto*, se indagó, tanto en actores sociales de pregrado como de posgrado, por la forma en que se asume la educabilidad en la universidad y en la escuela; en ellas, se hizo visible, a través de sus discursos y narrativas, la hegemonía de formas de control y múltiples dispositivos de vigilancia imperantes en sus prácticas educativas.

Aunque el control sobresale como categoría eminentemente instituida, en las voces de los maestros y las maestras, se expresan esperanzadores discursos que resisten al agotamiento excesivo del rendimiento, la disciplina, la sanción y el castigo como manifestaciones de control. Justamente, es el encuentro con el Otro una posibilidad instituyente para generar nuevas relaciones pedagógicas, basadas en la acogida y la hospitalidad donde la atención a su vulnerabilidad surge como categoría emergente y humanizadora, que busca un espacio distinto en los escenarios sociales de la Educación.

No predomina entonces, al menos del todo, el control y la vigilancia como discurso que se posesiona en estos procesos de formación, pues es mediante la palabra cuestionada y compartida respecto a la escucha y la preocupación por la fragilidad de lo humano, como se generan prácticas sociales que instituyen una escuela-para-el-Otro; visión que concuerda con Mèlich (2016), al plantear que “lo olvidado no era el *ser* sino el *estar-ahí*” (p.7); en estas sociedades cansadas, no se olvida el ser, se enaltece, se prioriza sobre los demás y sobre lo otro, se complace en su sola presencia y se deja de lado el atender la vida (y la muerte) del Otro.

En su exaltación al Yo, la escuela favorece la individualidad y el individualismo, restringe el trabajo colaborativo y limita la relación con los otros; manifestación de una sociedad cada vez más organizada y direccionada hacia el rendimiento y la productividad; pero el *estar ahí*, responsable del Otro, implicará el destierro del Yo como finalidad suprema de la formación y como meta a alcanzar en su proceso, que amalgamada con la pregunta, la duda y la incertidumbre, en sus relaciones pedagógicas, alientan una relación crítica y reflexiva que lucha incesantemente por no caer en el aburrimiento profundo en estas sociedades agotadas.

DESARROLLO

Sociedades cansadas = Escuelas agotadas

Nuestras actuales sociedades, acuñadas como industrializadas, civilizadas; incluso, modernas, se caracterizan por estar ocupadas, agotadas, produciendo en la ciudad y laborando en el campo. Esto sucede en el afán y la premura del tiempo, que arremete la vida de las personas y diluye cualquier posibilidad de gozo y disfrute sosegado; por el contrario, el disfrute se vive más bien como consumo, desgaste y utilidad. En palabras de Levinas (1977):

Las cosas de las que vivimos no son instrumentos, ni aún utensilios, en el sentido heideggeriano del término. Su existencia no se agota en el esquematismo utilitario del que los diseña, como la existencia de martillos, agujas o máquinas. Son siempre, en cierta medida –y aun los martillos, las agujas y las

máquinas lo son— objetos del gozo, que se ofrecen al «gusto», ya adornados, embellecidos. (p.117)

La escuela, como escenario producido por esos ideales de la modernidad (Murcia, 2012) se ocupa de enseñar a trabajar y hacer del utensilio una herramienta de producción, lo hace desde sus simbólicos definidos para cumplir tales propósitos. ¿Quién no fue sancionado por no llevar tareas a la escuela? A quién no le tembló la voz y el cuerpo cuando estuvo frente a sus compañeros para recitar una lección.

La escuela, o educación bancaria según Freire (2007) se encarga de homogenizar lo heterogéneo, de unificar las diversidades existentes, de limitar las capacidades singulares, de reducir la alteridad a identidad, de la radicalidad absoluta del Otro a la totalidad única del Mismo; lo urgente es visto como lo idéntico y lo similar; sin embargo, el problema no radica solo en la escuela, el problema se halla en naturalizar y domesticar los cuerpos de los Otros como objeto de rendimiento y herramienta de producción.

Han (2012) considera que “hoy la sociedad (...) se caracteriza por la desaparición de la otredad y la extrañeza (...) la sociedad del siglo XXI ya no es solo disciplinaria sino una sociedad de rendimiento” (pp.8-16); cada sociedad busca nuevas formas de eliminar las alteridades, incluso “reconociéndolas” (aunque se asume como posibilidad la propuesta de Ricoeur (2006) acerca del reconocimiento) y otorgándoles derechos y consideraciones; es decir, legitimando jurídica y moralmente las diferencias existentes, validándolas, incluyéndolas con formas maniqueas de igualdad y uniformidad; en suma de positividad.

El presente siglo ha ido naturalizando, seres que encajan perfectamente en el pensamiento glorioso de un yo-consumidor, sobrecalentamiento que tiene su origen en la sobreabundancia de lo idéntico y en la masificación de la positividad. De este modo, la alteridad, que antes permanecía en la distancia y apelaba a la proximidad, se acerca hoy, a tal punto, que la humanidad entra en marcos preestablecidos de una moral excluyente validados por la misma sociedad; lo que según Mèlich (2014) tiene que ver con las gramáticas constituidas en los marcos comunes y aceptados como normales dentro de la misma cultura; se interactúa con lo extraño sin haber ni siquiera relación alguna.

Nos rodean tecnologías que nos *a-cercan* pero no nos aproximan, nos conectan pero no nos comunican, reducen las distancias pero agrietan las relaciones; vivimos en sociedades de “gimnasios, torres de oficinas, bancos, aviones y grandes centros comerciales” (Han 2012, p.16); a todo esto llamamos progreso, desarrollo, prosperidad; incluso, civilidad, bienestar o felicidad. Las *sociedades cansadas* tienen tanto de todo y a la vez reina el vacío; sociedades que creen encontrar el sentido de la vida en ganar, gastar y tener; pagan por lo que ellos son y pueden llegar a ser (Jaramillo, 2014) cortinas de humo donde se esconde una *lógica de la crueldad*. (Mèlich, 2014)

Las escuelas se asumen con el sello de calidad en estas sociedades agobiadas cuando demuestran que poseen infraestructura abundante y sofisticada: gimnasios, salas virtuales, canchas múltiples, aulas inteligentes (sobre todo para el aprendizaje y la mecanización de los lenguajes, las matemáticas y el fortalecimiento de habilidades

técnicas o directivas); en estos espacios, las instituciones gerenciales tratan a sus actores como clientes.

Otras formas como se fortalece el rendimiento (y su posterior cansancio) en las escuelas, es a través de la evaluación que se basa en estándares numéricos, mecanismo devenido de la productividad y difundido, principalmente, por las afamadas pruebas internacionales, que han reemplazado ideales y propósitos de formación humana, para cumplir con las exigencias del sector económico y financiero, el cual está en correspondencia con las exigencias del rendimiento, el mercado laboral y la producción en serie.

En este sentido, el problema infatigable en las escuelas y sociedades, ha generado falsas expectativas sobre el éxito y el triunfo en la vida que, paradójicamente, es una sociedad que cada vez produce seres depresivos y fracasados (Han 2012, p.17); hoy día no se acepta un, no lo puedo hacer; ahora las palabras se centran en, tú puedes, o, ¡eres competente para emprender tu negocio! Todo esto fortalecido por programas de autoayuda y textos de superación personal.

En este sentido, el *poder hacer* se enmascara con el *debes hacer*; así, las clases se planean en medio de formatos interminables, de modelos ya resueltos y programas definidos por el sistema escolar para estar habilitado a *orientar la clase*, y mientras más eficiente sea el programa y se dé cumplimiento al cronograma mejor; esto, sin importar si demoran los procesos de formación y aprendizaje.

Las experiencias formativas no ocurren en medio de tanta agitación, de una velocidad desenfrenada por hacer o por decir, el “pensar reclama paz y silencio” (Levinas, 2009, p.119); “el pensamiento tiene necesidad de

silencio” (Han, 2014, p.39); la escuela está implicada en el ruido cansado de sociedades exhaustas; no hay éxitos, ni exitosos, solo ilusiones de sueños no realizados y promesas no cumplidas. El pensamiento y su posibilidad de encuentro, se vuelven transitorios, momentáneos, fugaces, efímeros, no porque los sujetos no cuenten con las disposiciones para su acción, sino porque la enseñanza es rápida y apresurada; los aprendizajes, por el contrario, son lentos y meditados.

El pensamiento no se satisface en el alboroto de estas sociedades, en el ruido excesivo de las palabras; se habla con velocidad y premura, así mismo, se espera una respuesta por parte del Otro. Sin embargo, no tienen prisa las palabras; estas están cansadas de tanto movimiento, buscan refugio en los silencios propios de la soledad en medio de la calle, la ciudad, las casas y las escuelas. (Skliar, 2012)

La ausencia de escucha es otro aspecto saturado por el rendimiento y la velocidad. Ahora deambulan múltiples palabras pero pocas son las que se atienden, existe un “aburrimiento profundo (...) que hace que se pierda el don de la escucha y la comunidad que escucha desaparece” (Han 2012, p.23), y lo hace, porque el sí mismo se basta, se llena, se consume en sus propias cenizas; la escuela, así como la universidad, han dejado de ser recintos de la palabra (Lerner, 2012); palabras que vienen de afuera, del exterior, ya no incomodan, molestan, estorban, cuestionan a estas *sociedades cansadas*.

En la escuela el papel de la escucha es central; para que todo acto educativo pueda darse se requiere ineludiblemente la apertura al exterior, a las palabras que tienen los otros para donar, para regalar; pero también,

la disposición de quien las recibe para acoger y recibir. Complementario a la escucha, los gestos, las miradas y la sensibilidad del maestro son centrales.

Nietzsche (citado por Han 2012, p.33) formula tres tareas por las que se requieren educadores: “hay que aprender a mirar, a pensar y a hablar y escribir”; es decir, un educador que educa la mirada, educa las formas de tratar a los otros, de verlos; una mirada que no contiene al Otro, que acompaña su humanidad, la eleva, la levanta en responsabilidad; una óptica (que es a la vez un ética), coloca en sospecha el mundo dado como normal, que genera reflexión crítica de un saber instaurado, posibilidad que pone en cuestión las relaciones pensar-ser, hablar-actuar, mismo-otro.

En otro aspecto de análisis se encuentra la escritura: forma de prolongar las palabras, de extenderlas a través de las letras, de decirlas de otras formas, de plasmarlas, de hacerlas visibles a la óptica (ética) y a la memoria; son sin duda, aspectos centrales en una escuela que se dirija a la humanidad del Otro.

Se debe entonces “aprender a mirar, acostumbrar el ojo a mirar con calma y paciencia; educar el ojo para una profunda y contemplativa atención, para una mirada larga y pausada” (Han 2012, p.33). En la escuela la mirada se acostumbra a la codificación de la cartilla, a la unión de las letras y la pronunciación de las palabras, al todo, a la nada. La mirada no se sostiene, se evade, se escabulle por los intersticios del contacto, de la vida misma de la escuela (Torres y Jaramillo, 2016) de una piel, de una relación cara a cara que requiere tiempo, contemplación, atención y acogimiento.

No obstante, la mirada guarda una pretensión de captura, de englobamiento, de objetividad, “una adecuación entre la idea y la cosa: comprensión que engloba” (Levinas, 2012, pp.28-29); uno de sus peligros es la reducción del Otro al Mismo. Por ello, se requiere de una fenomenología de la mirada (Villamil, 2009) de una educación de la mirada (Skliar, 2011) donde esta se hace en relación ética con los otros, en el más inesperado cruce de caminos donde el rostro del Otro interrumpe la captura observacional del Mismo.

Tanta distracción observacional no permite que ocurra el mirar que suspende la agitación del mundo y de la escuela, se ve mucho pero se mira poco, se vive la vida pero no se interrumpe su continuidad, “vivimos en un mundo muy pobre en interrupciones” (Han 2012, p.34), de relaciones con los otros y con lo otro, lo cual limita la escucha, la mirada y la vida disfrutada al lado de los otros, de los prójimos. (Cohen, 2004)

La escuela requiere de un desbordamiento de la mirada. Mirar no solo al frente sino al contexto de los lados; no solo abajo, en posición de poder y dominación, sino en altura asimétrica para que emerjan relaciones que posibiliten el encuentro. En la escuela urge una pausa que desacelere la positividad que nombra a los otros como seres de éxito que no necesitan de los otros, que los nombra como sujetos que se forman en competencias y en agentes de calidad. En la escuela es necesario nombrar con nombre propio, con voz interior o subjetividad que exterioriza el gesto, que cambia la mirada del uno hacia el otro por el uno-para-el-otro; responsabilidad que combate la fatiga, reanima del aburrimiento y desea la humanidad del Otro más allá de su disfrute.

El Eros como una apuesta ética de descentrar el Yo

Ya en su apuesta por una fenomenología del Eros, Emmanuel Levinas propone un “movimiento más allá de lo posible” (Levinas, 1977, p.271; 2012). Deseo por un Otro trascendente, *excedencia* que va más allá de sus dominios. Deseo que se escapa a los poderes legítimos del yo, y pone en cuestión su autonomía soberana; este, lo lanza en auxilio hacia el Otro, a fin de socorrer su frágil y vulnerable humanidad.

En algunas apuestas de la escuela, y de la vida misma, se nos incita al fortalecimiento del pensamiento propio, al individualismo extremo, a sobresalir por encima de los demás, o a pretender su igualdad a costa de todo; según Han (2014): “Vivimos en una sociedad que se hace cada vez más narcisista (...) no es capaz de conocer al otro en su alteridad y de reconocerlo en esta alteridad” (p.6). Cuesta mucho mirar, escuchar y sentir al otro como Otro, máxime cuando consideramos que la diferencia lo resuelve todo, por tanto, mantiene al otro a una distancia cómoda, lejos de mí.

Esta distancia es poco sostenida en medio de las relaciones, se busca de cualquier forma, y por cualquier medio, la cercanía, la asfixia, la captura; una aproximación que ni acoge ni se hace responsable, sino que estandariza y busca la totalidad; una forma efectiva es “a través de los medios digitales, que intentan acercar al otro tanto como sea posible” (Han, 2014, p.13), medios que pueden acercarnos a su vida, pero al ser tan cercanos, terminan por controlarlo, vigilarlo y aniquilar su alteridad.

Sin una distancia mínima es imposible la escucha, un lenguaje que responde de y ante el otro, solo busca una proyección del mismo en el otro, su reflejo es visto en las

caras de los otros a fin de conseguir igualdad tal y como sugiere Han (2014): “el hombre actual permanece igual a sí mismo y busca en el otro tan solo la confirmación de sí mismo” (p.18). No obstante, el eros surge y desmorona la cara vista de mismo en los rostros de los otros, dado que ya no es solo su humanidad, sino el rostro del Otro como epifanía que inquieta y desacomoda, altera las igualdades y modifica las relaciones estables. Sin duda, es un rostro singular, extraño, que exige, demanda y solicita una respuesta, una atención, una acogida.

El tal sentido, el eros está asociado con la caricia como expresión más allá de lo sensible, más allá de lo visto y de lo percibido, “marcha hacia lo invisible (...) expresa el amor, pero sufre por incapacidad de decirlo” (Levinas 1977, p.271), ¿qué relación existe entonces entre el eros y el aprendizaje?, ¿es el deseo de conocer saciado con la enseñanza recibida?, ¿existen conocimientos, prácticas y saberes que son incapaces de decirse, evaluarse y enseñarse? La escuela, como la conocemos, reduce y agota todo el decir en lo dicho, sus ansias de responder a las demandas del mercado y del mundo capitalista, la llevan a que todo tiene que ser demostrado, pronunciado, verificado, evaluado, medido, ya que “el capitalismo elimina por doquier la alteridad para someterlo todo al consumo (...)”. (Han, 2014, p.16)

El capitalismo reduce el eros a necesidad: necesidad de consumo, de posesión. Por el contrario, el deseo no se comercializa o negocia. La necesidad es un vacío, una incompletud, un hueco, un espacio que los poderosos encuentran para la manipulación; el deseo es aspiración, añoranza, anhelo, aproximación que respeta la distancia. Desafortunadamente, el capitalismo pretende engañar el

deseo que es dirigido a otro, para satisfacer la necesidad que se genera en el Mismo. El eros es ese Deseo metafísico que rompe la linealidad de la vida, la continuidad del tiempo y del espacio, la normalidad de las prácticas y la similitud de los discursos; una fuerza que emana de uno y lo arrebató hacia lo por venir, hacia lo desconocido (y los desconocidos), “el eros pone en marcha un voluntario des-reconocimiento de sí mismo, un voluntario vaciamiento de sí mismo”. (Han, 2014, p.6)

Justamente, ese vaciamiento de sí-mismo hace que no se tenga en su poder nada, que todo se deje para ser entregado; como afirma Levinas (1977), “nada se aleja más del Eros que la posesión. En la posesión del Otro, poseo al otro en tanto que él me posee, a la vez amo y esclavo” (p.275); no es posible desear el eros y al mismo tiempo querer atrapar al otro, controlar-lo, retener-lo; desde está loca pretensión, la alteridad sería como una cisterna rota, esterilidad que solo bebe del agua del mismo. De manera contraria, del otro brota agua que se hidrata de la misma distancia, lejos de cualquier posesión; una distancia que invita a la hospitalidad, dado que el eros es una “relación asimétrica con el otro”. (Han, 2014, p.16)

Ciertamente, la relación con el Otro no se establece desde una posición de simetría, se mueve en la disparidad, en la desigualdad, en el desequilibrio. Expresiones que dan cuenta de cómo el eros descentraliza el Yo y se convierte en una apuesta ética de acogida, de amor por el Otro, dado que “el amor interrumpe la perspectiva del uno y hace surgir el mundo desde el punto de vista del otro o de la diferencia” (Han, 2014, p.35), en palabras de Levinas (1977) “el amor apunta al Otro, lo señala en su debilidad (...) amar es temer por otro, socorrer su debilidad”. (p.266)

El eros en la escuela se presenta como condición de posibilidad para hacernos cargo de la humanidad de los otros, un amor que socorre el rostro vulnerable de aquellos que carecen de oportunidades; un amor que alimente la vida, que motive las enseñanzas y estimule los aprendizajes, generador de diálogo; un amor que fisure tanto el egocentrismo propio de las sociedades, como el individualismo practicado en las instituciones escolares, “el Eros (...) va hacia un porvenir que no es aún. El yo se lanza sin retorno” (Levinas 1977, p.266) por el Otro.

Esto exige que la escuela y sus protagonistas creen escenas y escenarios para derrumbar el egocentrismo, para amar al Otro y al mundo, para enseñar mediante el testimonio y la experiencia vivida, crear nuevas formas de estar y convivir, una exigencia de atención y un cuidado que hace de la escuela un proyecto vital: una escuela arrojada a la exterioridad.

Amor y cuidado del Otro en la Escuela

La vida sin amor por el otro no es vida, y la escuela sin ese impulso que la anima y alienta no es escuela. El amor duele, la realidad es dura, pero es precisamente por esta dureza que vale la pena vivirla, vale la pena sufrirla. La educación es un acto de amor (afirmaba Freire, 2007) y como todo acto de amor, requiere esfuerzo, entrega, pasión y cuidado; sin ellos, el amor se banaliza como una actividad más, como un sentimiento menor e intrascendente.

Se ha intentado esbozar cómo las sociedades cansadas se hacen visibles en las escuelas de hoy, así como acudir al eros como posibilidad para romper la soberanía del Yo, excedencia que va hacia el otro en acogida y responder así por su rostro que nos pone en cuestión. Ahora, nos

parece importante expresar cómo es posible el amor en la escuela, como una institución que humanice y nutra los procesos de formación, no solo de conocimientos, sino y sobre todo, de una ética del cuidado.

El cuidado tiene que ver con la pre-ocupación por el Otro, por la responsabilidad que se asume frente a él; es decir, por la atención que demanda la llegada de un prójimo y la manera como nos hacemos cargo de él, de dar cuenta a...alguien, y no solo dar cuenta de... un contenido. Desde esta lógica, “entendemos por cuidado un sinónimo de atención, una responsabilidad en torno de las relaciones de alteridad” (Skliar, 2008, p.21). Es decir, estar atento de lo que el Otro me demanda, de lo que le sucede, de aquello que le pasa en su vida y que es llevado a la escuela, cuidar al más expuesto, al vulnerable, esa es la labor del maestro, el que cuida no para vigilar, sancionar o castigar; sino para acompañar, alentar y ponerse al lado de los más ex-puestos.

Es claro que si amamos al Otro, asumimos con cuidado su humanidad; pero también, el amor no es solo del maestro; el Otro del maestro, es el estudiante; este también se hace responsable de lo que le sucede a él, así como la manera de relacionarse con sus compañeros. Es la relación pedagógica donde algo les sucede, les afecta, les conmueve, no de forma aislada e indiferente, sino responsable e instituyente.

Nos referimos a una movilidad de las relaciones, pues todo encuentro educativo pone en tensión actores y circunstancias, quien entrega y quien recibe, un movimiento de ida y vuelta, de adentro hacia afuera y de afuera hacia adentro; “tal vez por eso toda enseñanza, toda verdadera transmisión, produzca un hondo sacudimiento

en quien la recibe pero también en quien la da” (Skliar, 2008, p.30); en la enseñanza (tanto el que enseña como el enseñado) se está en plena exposición ante el Otro, ambos son seres socio-históricos que narran sus historias vividas, contadas y por contar. El enseñado no es pasivo que recibe despojado del mundo, es alguien que ha transitado la vida, pisado la tierra y habitado el territorio.

La relación con el otro es más perturbadora cuando este se nos presenta como extranjero, alguien que no pertenece al lugar, al “topos”, a la patria. Este es el que más demanda de nosotros una respuesta, una acogida en su llegada; quizás, la hospitalidad y con ella el amor al Otro, se funda en su aparición sorpresiva e intempestiva; “el forastero es la causa de que haya surgido el mandamiento del amor. El ser humano fue descubierto en el forastero. El motivo primordial del amor es el amor al forastero” (Cohen, 2004, p. 23); por tanto, no puede existir una verdadera educación donde solo primen los lazos de sangre, patria o contexto.

La verdadera educación requiere de un acto de entrega a la humanidad; un amor por el que no es de aquí, por el extraño, por el extranjero; un amor al Otro y por el Otro, no se revela sino hasta que recibimos al estudiante como un viajero y al maestro como aquel que compartirá con él tan solo una travesía, un recorrido momentáneo junto a nosotros, una vida finita, una incierta finitud.

En una escuela-para-el-Otro no importará su procedencia, su nacionalidad, su tono de voz o color de piel; ellos serán amados en su infinito, en su humanidad revelada a partir de su rostro; este nos indicará su escasez y la manera de ser atendido. Dice el evangelista en las escrituras: “el amor no hace mal al prójimo; así que el

cumplimiento de la ley es el amor” (Romanos 13:10); este amor se complace en la bondad, esa que interroga la injusticia y la inhumanidad; el amor busca el bien del otro, su despliegue y realización como persona, como ser humano; el amor rompe la linealidad de la ley, la imposición de ella y la cumple, la lleva a efecto; en pocas palabras: la ley se realiza en el amor que se basa en una ética de la responsabilidad.

En la línea de lo expuesto, sugiere Levinas (2014), “imposibilidad de la bondad como régimen, como sistema organizado, como institución social (...) desde el momento en que esa bondad se organiza, se extingue” (pp.85-86), dado que nuestra existencia transita por márgenes y bordes demasiado estrechos de lo prohibido y de lo permitido, de lo real y lo imaginado, es necesario inventarnos y reinventarnos modos de ser y de relacionarnos donde no quedemos atrapados por la burocracia institucional; que su amorfa expresión sea imposible de representar, pequeñas manifestaciones de bondad que van más allá de la buena moral, gestos de ternura y amor que no alardeen de su proceder.

El amor empuja hacia la libertad, la inviste de sentido y posibilita su hospitalidad; dice Bauman (2005) “amar al prójimo requiere un salto hacia la fe; sin embargo, el resultado es el acta de nacimiento de la humanidad. Y también representa el aciago paso del instinto de supervivencia hacia la moralidad” (p. 106), cuando amamos a los prójimos expresamos un Deseo insaciable de amor por su humanidad, amor que pasa por uno mismo y no se detiene; sigue su rumbo hacia la esfera exterior, hacia las fronteras del Yo que lindan con las fronteras del Otro, que se cruzan permanentemente sin ser cooptadas. Ese

angosto cruce entre el Yo y el Otro, da surgimiento a la humanidad de lo humano, a las relaciones de alteridad que se viven en la escuela.

Amar y cuidar al otro en la escuela es un movimiento trascendente que implica altura: “trascendencia significa etimológicamente un movimiento de travesía (trans), pero también de subida (scando). La trascendencia nos conduce a la idea de superación, de movimiento hacia lo alto o de gesto que lleva al más allá” (Levinas, 2014, p.9). ¿Es la educación actual un proceso trascendente del Sí Mismo y del Otro?, ¿busca la pedagogía el ascenso de lo humano al interior de las instituciones educativas?, “*amar al prójimo como a ti mismo*” no es solo una enseñanza de carácter religioso, es una apuesta ética, pues en el amor se condensa y se hace posible la relación hospitalaria con el Otro; en el amor, uno y Otro siguen siendo, permanecen vinculados. Esto implica que quien ama, se ame; al hacerlo, no se siente nunca satisfecho, pues

Amar al prójimo como nos amamos a nosotros mismos significaría entonces respetar el carácter único de cada uno, el valor de nuestras diferencias que enriquecen el mundo que todos habitamos y que lo convierten en un lugar más fascinante y placentero. (Bauman, 2005, p.109)

El amor por el prójimo defiende la singularidad de las partes, un amor que es vital para exteriorizar su deseo e ir lejos de sí; un amor que revela las diferencias como riqueza de un mundo compartido al que pertenecemos como extranjeros, ya que aboga por la co-existencia con los que no son de aquí. El agotamiento sufrido en estas

sociedades, expresa un “amor” que vive en los castillos propios del ser; elogio a la individualidad y al solipsismo. Pese a ello, aparece el rostro del Otro que interpela y cuestiona las formas propias y colectivas de existir, e invita a una respuesta, no solo como colaboración, sino como mandato. (Jaramillo y Aguirre, 2010)

Una escuela-para-el-Otro tendrá que dar cuenta a pesar de las injusticias, el desinterés del Estado, la hegemonía del conocer, la escasez de recursos y la precariedad de las instituciones, a la humanidad del Otro; ocupará sus esfuerzos en reivindicar la formación de todos y cada uno; mantendrá la alteridad a una distancia próxima en la cual, la relación pueda permitir el convivir, el encuentro y la conversación, valorando las experiencias vividas y llevadas a las dinámicas de la escuela en la plenitud de sus escenarios; fomentará la mirada y educará para no clasificar a los demás en esquemas tipificadores; más bien, procurará la mirada y la escucha de una manera bondadosa, haciéndose cargo de sus vulnerabilidades y carencias.

El rostro que antes era desconocido e indiferente, será acogido, amado y cuidado con responsabilidad, pues el eros como fuerza de la vida, alentará las relaciones humanas y la socialidad en los encuentros educativos para que el escolar no quede encerrado en sus limitaciones, sino que se dé en apertura expuesta a un Otro.

CONCLUSIONES

La sociedad del cansancio exige un tiempo que se funda en el *chronos*: medido, cuantificado en fórmulas de costo/beneficio, y en relaciones proporcionadas por el consumo/producción; ello se expresa en la inmediatez de los

encuentros, en la premura con que se buscan los aprendizajes o en la velocidad que se pretende para la escritura y el pensamiento; sin embargo, una escuela-para-el-Otro solicita un tiempo de interrupción, de silencio, de encuentro; un *entre-nos* para que las voces se escuchen y la vida se nos vuelva un gozo en la diferencia. El tiempo de la escuela desborda los horarios de clase, diluye la fragmentación de las asignaturas, ensordece el sonido de la campana o el timbre para dar vida a las palabras camaleónicas que se confunden y ajetrean en el recreo, en los pasillos, en las cafeterías, en las clases; en aquellos escenarios que resignifican y renombran los cuerpos que dejan de ser presos del tiempo fijado y se convierten en guardianes del *kairós* o tiempo vivido.

Una escuela-para-el-otro fecunda tanto el deseo por el cuidado y la atención al Otro, como el deseo por el conocimiento y el saber; esta no saciará la necesidad de evaluar, demostrar, estandarizar, premiar o castigar por los logros o fracasos alcanzados en un examen; tampoco mitigará los intereses instrumentales exigidos por la empresa educativa o sociedad del conocimiento, sino que alimentará el despliegue de la persona en sus múltiples dimensiones, en especial, aquellas que le permitan vivir y responder a la altura ética del otro.

Las sociedades cansadas no pueden seguir generando escuelas agotadas, y las escuelas fragmentadas no pueden seguir siendo reproducción de sociedades aisladas. La pausa, la interrupción, la demora, el silencio, la escucha, la respuesta responsable, el cuidado, son categorías que reclaman presencia en las relaciones pedagógicas, no en la institucionalidad de la educación ni en sus discursos, y mucho menos en sus prácticas paramétricas, es en la

experiencia cotidiana del rostro donde se teje la contradicción y la ambigüedad de lo humano.

Somos finitos, insertos en un marco cultural que nos hace actuar de cierta manera en el mundo. Pese a ello, podemos romper la gramática instituida, traspasar los límites marcados por la cultura y transgredir los cánones de pensamiento en los que hemos sido educados; ahí se encuentra el verdadero sentido de la formación, de una crítica de la educación, del énfasis en la reflexión y la transformación del hombre no sobre el mundo sino con el mundo. Una escuela-para-el-otro valorará la finitud como oportunidad de nacimiento permanente; una finitud que no es final sino comienzo, que no es muerte sino vida, que no es tristeza y desasosiego sino gozo y esperanza.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, J., y Jaramillo, L. (2006). EL OTRO EN LÉVINAS: Una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 1-17. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/395>
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. (Trad. Mirta Rosenberg y Jaime Arrambide). Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2009). *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Han, B.C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Han, B.C. (2014). *La agonía del eros*. Barcelona: Herder.
- Cohen, H. (2004). *El prójimo*. Barcelona: Anthropos.

- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores.
- Jaramillo Echeverri, L.G., y Aguirre, J.C. (2010). Rostro y alteridad: de la presencia plástica a la desnudez ética. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 175- 188. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/49>
- _____ (2012). Una mirada al mundo ético de la vida a partir de la experiencia del dolor clínico. *Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica*, 15(1), 9-17. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-42262012000100002&lng=es&tlng=es
- Jaramillo, L., López, J., y Zuluaga, L. (2005). *Evanescencia y Alteridad, funcionalismo y Banalidad, imaginarios del joven escolarizado ante la clase de educación física*. Armenia: Centro de Publicaciones Universidad del Quindío.
- Jaramillo Echeverri, L.G. (2006). Ser sujeto en la investigación: investigando desde nuestra subjetividad. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 104-118. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635244006>
- Jaramillo Echeverry, L.G. y Dávila, E.E. (2012). La identidad como categoría relacional en el tiempo-lugar de recreo. *Pedagogía y Saberes*, (37), 191-200. doi: <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.37pys191.200>
- Jaramillo Echeverri, L.G. (2014). La rebelión de la revelación: reflexividad, subjetividad y formación en ciencias sociales. *Nómaditas*, (40), 175-189. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502014000100012&lng=es&tlng=es.
- Jaramillo Ocampo, D. y Murcia Peña, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuesta por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 142-149.

Recuperado de <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/28>

- Jaramillo Ocampo, D. y Orozco Vallejo, M. (2015). ¿Hablar del otro o hablar con el otro en educación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 47-68. Recuperado de <http://www.re-dalyc.org/html/1341/134146842003/>
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito, ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- _____. (2009). *Humanismo del Otro hombre*. Madrid: Siglo XXI editores.
- _____. (2012). *Totalidad e infinito ensayo sobre la exterioridad*. 2 ed. (Trad. Miguel García Baró). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- _____. (2014). *Alteridad y trascendencia*. Madrid: Arena Libros.
- _____. (2015). *Ética e infinito*. Madrid: Machado libros.
- Lerner, S. (2012). “El retorno al ethos universitario: la transformación de la Universidad en tiempos de transformación humana”, conferencia pronunciada el *IV Congreso Iberoamericano de Filosofía: Filosofía en Diálogo*, Santiago de Chile, noviembre 5-9.
- Mèlich, J. C. (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder Editorial.
- _____. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder Editorial.
- _____. (2014). *Lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder Editorial.
- _____. (2015). *La lectura como plegaria. Fragmentos filosóficos I*. Barcelona: Fragmenta Editorial.
- _____. (2016). *La prosa de la vida. Fragmentos filosóficos II*. Barcelona: Fragmenta Editorial.
- Murcia, N. (2012). La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica. *Magistro*, 6(12), 53-70.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Skliar, C. (2008). *El cuidado del otro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- _____. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Escritos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- _____. (2012). *No tienen prisa las palabras*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Torres, M.V., y Jaramillo Echeverri, L.G. (2016). Por los intersticios del contacto: procesos relacionales en estudiantes universitarios. *Nómadas*, (44), 185-199. Recuperado de <http://www.redalyc.org/toc.oa?id=1051&numero=46818>
- Villamil, M.Á. (2009). Fenomenología de la mirada. *Discusiones Filosóficas*, 10(14), 97-118.

TIEMPOS DE APRENDIZAJE Y TIEMPOS DE ORGANIZACIÓN FORMAL: ¿TENSION LATENTE O COMPLEJIDAD PLAUSIBLE?

Alicia Isabel Iglesias¹
María Noel Fernández²

Introducción

Las concepciones de aprendizaje que sostienen los profesores universitarios les permiten interpretar y actuar sobre los marcos de acción que les proponen las organizaciones universitarias en términos temporales. La carga horaria dispuesta en los planes de estudios, el régimen de correlatividades y el calendario académico son elementos que estipulan un tiempo curricular destinado al aprendizaje de determinados contenidos. El tiempo como dimensión transversal a los procesos de aprendizaje y a los procesos de enseñanza constituye un aspecto estratégico, complejo y difuso en las prácticas de formación docente. Los modos de conceptualizarlo y experimentarlo resultan tan amplios como apasionantes.

1) Profesora de Ciencias de la Educación y Especialista en Evaluación por la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. Especialista en Constructivismo y Educación por FLACSO. Docente de Psicología del Aprendizaje en carreras de formación docente. Se ha desempeñado como docente de Organización Educacional. Investigadora del Instituto para el estudio de la Educación, la Sociedad y el Lenguaje. *aliciaiglesias_3@hotmail.com*.

2) Profesora de Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina, Especialista en Constructivismo y Educación - FLACSO, Máster en Análisis Sociocultural del Conocimiento y de la Comunicación - Universidad Complutense de Madrid. Docente de Psicología del Aprendizaje, Organización y Análisis Institucional en carreras de formación docente. Investigadora del Instituto para el estudio de la Educación, la Sociedad y el Lenguaje. *fernandezmoel@gmail.com*.

Los docentes proyectan su acción a partir de afrontar la tensión latente entre tiempos de aprendizaje y tiempos formales previstos por la organización universitaria. Sus expectativas de aprendizaje sobre los estudiantes son el correlato del modo singular en que entienden qué es aprender y cómo se aprende. La explicación de esa dinámica permite esbozar ambientes de aprendizaje que enuncian concepciones de aprendizaje particulares.

Este escrito se estructura en cuatro apartados. Estructura que intenta visibilizar la complejidad que implica en los diferentes ambientes de aprendizaje articular tiempos, expectativas y concepciones. En primer lugar, se presenta la perspectiva metodológica adoptada por el equipo de investigación sobre las concepciones de aprendizaje de docentes universitarios. En segundo lugar, se describe la dimensión temporal y sus matices en los ambientes de aprendizaje en la universidad. En tercer y cuarto lugar, la mirada focaliza en las disonancias entre los tiempos de aprendizaje y de organización formal que subyacen a cada ambiente y en consecuencia a cada concepción. En quinto lugar, a modo de síntesis se presentan los aspectos generales abordados en tanto aportes relevantes de la investigación.

DESARROLLO

Aportes de una propuesta metodológica al estudio del aprendizaje: la fenomenografía

Las tradiciones educativas han logrado numerosos aportes que permiten acercarse a los procesos de aprendizaje en diversos contextos. Las aproximaciones sucesivas a la complejidad de este objeto de estudio remiten a sujetos,

procesos y ambientes. Estas condiciones, entre otras, intervienen en esa posible transformación que constituyen los aprendizajes. Estudiar el fenómeno del aprendizaje desde el modo en que los sujetos lo construyen, experimentan y vivencian resulta una alternativa para generar nuevas miradas y conocimiento sobre el aprendizaje como objeto de estudio.

Este equipo de investigación tiene como área de interés desde el año 2012 las concepciones de aprendizaje en profesores universitarios de formación docente en la Facultad de Ciencias Humanas, sede General Pico, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.

Este artículo es parte del espacio de resultados del proyecto *Las concepciones de aprendizaje en profesores universitarios de formación docente. Un estudio a partir de la elaboración de tareas de escritura*, presentado para su evaluación externa y aprobado por Resolución del Consejo Directivo N° 145/12 en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa [FCH – UNLPam]. Directora Externa [UNCo], Diana Martín y Co Directora Local [UNLPam], María Ema Martín.

El interés intrínseco en la formación de formadores interpela prácticas, espacios y situaciones de aprendizaje genuinos. Es decir, convoca a comprender desde qué perspectiva los docentes universitarios construyen espacios y objetos de estudio como aporte para los procesos de formación docente en la actualidad. Su reflexión puede propiciar otros procesos de aprendizaje para los futuros docentes.

Los encuadres teóricos se sostienen, preferentemente, en el campo de la Psicología del Aprendizaje, de la Psicología de la Educación, la Organización y Administración

Educacional y el Análisis Institucional. La amplitud de la perspectiva teórica se ve sostenida por la multidisciplinariedad del equipo. Además, la diversidad de enfoques teóricos permite desde procedimientos cualitativos acercarse a la comprensión del aprendizaje desde la perspectiva de sus propios protagonistas.

La propuesta de investigación se enmarca en una perspectiva cualitativa - interpretativa con base en la recolección y análisis de datos primarios desde el enfoque fenomenográfico. En particular en las investigaciones fenomenográficas “la atención se centra en las formas en que los alumnos y los maestros experimentan su mundo” (Ortega, 2006, p.41). Por esto, el estudio de las concepciones de aprendizaje de los profesores contribuye a entender las características de los aprendizajes en la Universidad hoy.

La fenomenografía no categoriza la realidad; trata de analizar e interpretar lo que las personas sostienen acerca de los objetos de la realidad, más que describir las cosas como son. No investiga el fenómeno como es, sino cómo el fenómeno es experimentado (González-Ugalde, 2014). Es una perspectiva metodológica que permite “cartografiar las formas cualitativamente diferentes en las que la gente experimenta, conceptualiza, percibe y comprende diversos aspectos de un fenómeno y el mundo que los rodea”. (Marton, 1986, p. 31, traducción propia)

El acceso al campo se realizó a partir de entrevistas y análisis de consignas de una secuencia de trabajos prácticos que incluyeran tareas de escritura que se homologaron como trabajos prácticos, actividades, tareas, entre otras. En este sentido, en una entrevista fenomenográfica se intenta llevar al entrevistado a un estado de metaconciencia.

Su fin es hacerlos conscientes de su experiencia del fenómeno en particular por medio de la reflexión. (Marton y Booth, 1997; Trigwell, 2002; Gonzalez-Ugalde, 2014)

La selección de la muestra tuvo carácter intencional. Se optó por tomar como variables de selección tres rasgos básicos de los planes de estudios de las carreras que se dictan en la Facultad de Ciencias Humanas anteriormente señalada. Ellas son la Formación General, Formación Específica, y las Prácticas que son transversales en las tres carreras para consolidar la formación docente. Se consideró que las asignaturas de la formación general comunes a las ofertas académicas institucionales (Profesorado en Educación Inicial, Profesorado en Educación Primaria, Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación), así como asignaturas de formación específica de cada carrera en particular, y espacios curriculares destinados a prácticas docentes.

En este marco, se tomaron ocho entrevistas; cinco correspondientes a la formación general, dos a la formación específica y una al trayecto de las prácticas. Los guiones de entrevistas contemplaron preguntas emergentes del análisis de las propuestas de escritura; que incluyó consignas y producciones de los estudiantes. A partir del primer análisis descriptivo de las entrevistas realizadas se construyeron cuatro categorías estructurales para focalizar el estudio de la concepción de aprendizaje como unidad de análisis: contenido del aprendizaje (el qué), modo de aprender (el cómo, se toman como variables procesos y resultados), condiciones y regularidades del aprendizaje.

En pos de favorecer la triangulación de instrumentos y datos se desarrolló el análisis descriptivo de las tareas de escritura, a partir del cual emergieron seis indicadores:

consignas, modos de trabajo, formas de entrega, lógica del contenido, procesos de pensamientos implicados y producciones.

El análisis fenomenográfico se realiza sobre las transcripciones de las entrevistas. Es allí donde se identifican los diferentes rasgos del fenómeno y las relaciones entre estos que ha establecido el entrevistado. Las categorías de descripción son construidas a partir de estas relaciones, es decir, respetando las descripciones que él o ella realizan acerca de sus experiencias singulares del fenómeno. (Walsh, 2000)

El propósito de los estudios fenomenográficos es construir categorías que emerjan especialmente desde los datos, no analizar éstos a partir de clasificaciones o categorías analíticas predeterminadas. Esto implica un proceso espiralado de análisis que permita el diálogo permanente entre empírea y marcos teóricos de la investigación. En el estudio que aquí se presenta, la construcción de categorías de descripción permitió, a partir de un trabajo riguroso, acceder a espacios de resultados y nuevas problematizaciones teóricas.

El tiempo aparece como una de las condiciones del aprendizaje identificadas a partir de las entrevistas realizadas. Es decir, la valoración del tiempo en la voz de los docentes y su puesta en escena en las tareas de escritura permite inferir una configuración de la concepción de aprendizaje en detrimento de otras. Posibilita aproximarse a la concepción de ese docente en sentido fenomenográfico. En cada concepción, la textura del tiempo se constituye en el entrelazamiento de espacios, objetos de estudio y sujetos.

La dimensión temporal en los ambientes de aprendizaje

Los matices que adoptan las diferentes concepciones de aprendizaje de profesores universitarios ponen de manifiesto la posibilidad de intervenir de un modo distinto ante la tensión entre los tiempos formales estipulados por la organización universitaria y los tiempos singulares de los procesos de aprendizajes. La forma de afrontar o resolver esta tensión puede relacionarse con la concepción de aprendizaje que ha construido el profesor/a en cuestión.

La complejidad de la cultura universitaria promueve que, a su interior, los procesos de aprendizaje tengan su propio despliegue. Pueden identificarse dos configuraciones genéricas de ambientes de aprendizaje en respuesta a concepciones de aprendizaje particulares (Martín, Iglesias, Fernández, Farías, Marcellino, 2015). Una llamada de linealidad donde el resultado explícito –en tanto producción del estudiante– se torna como la principal variable de aprendizaje interviniente. Y otra identificada como de construcción configurada en una trama de re significación de los objetos de estudio y tiempos. Esta red se transforma en acciones donde actores, autores, contextos y recursos se interrelacionan simultáneamente y conforman nuevos saberes.

Las configuraciones de *ambientes de aprendizaje como espacio de linealidad* refieren a las condiciones del aprendizaje como escenario *sine qua non* para el logro del mismo. Por lo tanto, los logros de los estudiantes se proyectan circunscriptos al ambiente de aprendizaje como elemento externo. Aprender no implica necesariamente que se comprenda el objeto de estudio. Éste es definido como el aprendizaje esperado, es planteado como logro a alcanzar. Es decir, interesa el producto final. Los docentes

no señalan referencias a instancias de mediación entre el estudiante y el conocimiento a aprender.

También se encuentran alusiones al objeto de estudio de manera independiente a los procesos de aprendizaje. Se describen de manera fragmentada los modos de aprender esperados en los estudiantes, las características del conocimiento específico de la disciplina y la intencionalidad pedagógica del docente. Las tareas de aprendizaje suelen remitir a cuestionarios cerrados, en los cuales no se promueve la justificación o argumentación.

Se considera también que en estos espacios de linealidad, la dimensión temporal institucional es asumida como determinante por sobre los procesos socio-cognitivos. Se refiere al tiempo institucional como lo meramente útil, necesario. Es asociado con las posibilidades o no de generar espacios de trabajo con el conocimiento, que exigen procesos cognitivos específicos. Se argumenta que la carga horaria curricular es un marco de regulación rígido que actúa como obstáculo para permitir que los estudiantes desarrollen procesos autónomos.

Dentro de las configuraciones de ambientes de aprendizaje como espacios de construcción se observan dos modalidades: a) de comprensión y b) de transformación. En la totalidad de las voces de los profesores aparecen referencias al sujeto que aprende, al objeto de estudio que está intermediando, a su rol docente y a la tensión que opera entre los tiempos de aprendizaje y los tiempos institucionales. Aquellos docentes que pueden ubicarse en la modalidad de comprensión describen y explicitan 'qué es el aprender, es decir, el contenido del mismo.

Respecto al modo de aprender ('como') las explicaciones en torno a los procesos de aprendizaje se tornan

difusas. No logran integrarlas en un marco descriptivo–explicativo con relación al contenido del aprendizaje. En estos ambientes se potencian y se profundizan las relaciones entre los aspectos del objeto de estudio que han podido construir los estudiantes y la totalidad del objeto de estudio que se espera sea aprendido. Esto le aporta significatividad cognitiva al conocimiento.

En la configuración del *ambiente de aprendizaje en su modalidad de transformación de conocimiento* los docentes dan cuenta de la interacción fluida entre los distintos elementos que lo conforman. Los procesos cognitivos se ponen en acción y los contenidos son reorganizados para otorgarles significados. Se espera que los estudiantes puedan resignificar el conocimiento en un proceso de comprensión holística. Proceso sostenido por propuestas metodológicas dialécticas. Los tiempos institucionales y de aprendizaje se pueden organizar y coordinar mientras que el objeto de estudio cumple un rol mediacional en la construcción de conocimientos.

En general, como aspectos transversales a los diferentes ambientes de aprendizaje son analizados desde tres dimensiones en la forma de describir procesos y resultados: el tiempo institucional, la lectura, las ayudas externas de docentes. El tiempo aparece referenciado como un elemento relevante en la configuración de diferentes ambientes de aprendizaje. Aunque la impronta adjudicada parece ceñir su importancia al ámbito de lo institucional. Es decir, aún en concepciones de aprendizaje que tienden a la comprensión o transformación del conocimiento por parte del estudiante se omite, o al menos, no es clara la referencia de tiempos inherentes al desarrollo de los procesos cognitivos de los estudiantes.

Disonancias temporales entre el aprendizaje y la institución: espacios de construcción

En los docentes entrevistados, el abordaje de las disonancias temporales adquiere relevancia. En este artículo se utiliza la categoría disonancia temporal para referir a la falta de conformidad o malestar respecto a vinculaciones entre tiempos de la organización formal y tiempos de aprendizaje. Dicho malestar parece sostenerse en la desarticulación o falta de armonía entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en el ámbito educativo.

Las disonancias temporales desacomodan, posibilitan desprenderse de la cualidad “más dura” del tiempo, su rasgo de inmodificabilidad ligado directamente a lo formal de la organización temporal. (Duschatzky, 2017)

En cada concepción de aprendizaje pueden inferirse una forma particular de interpretar e interpelar las disonancias temporales. Por ejemplo, la configuración que caracteriza a un espacio de construcción influye en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, en el desarrollo de las tareas de escritura y en los resultados esperados y/o logrados. Además de proponer un manera singular de articular tiempos de aprendizaje y tiempos institucionales.

Si bien es notable que el tiempo ejerza una presión sobre los miembros de la organización, las características que le adjudican a su influencia son diferenciales. Poggi (2002) identifica como uno de los principios organizadores de la dimensión temporal de corta duración a la fragmentación del tiempo, lo que implica tiempos destinados formalmente al aprendizaje y a la organización del trabajo docente; “los tiempos construyen formatos para prácticas e innovaciones, facilitándolas u obstaculizándolas, promovéndolas o congelándolas”. (Poggi, 2002, p. 64)

Luego del procesamiento de las entrevistas realizadas a los docentes, en las cuales se respeta la confidencialidad y el carácter anónimo acordado, se recogen los fragmentos de las transcripciones realizadas que se incorporan en los diferentes apartados incluyendo solamente la posición institucional del actor y el año en que se realizó la comunicación personal. En este sentido, los docentes afirman seleccionar los contenidos en función de las posibilidades de abordaje que los tiempos académicos de cursada permiten, además identifican los cambios de planes de estudio como instancias de reorganización temporal:

El equipo de cátedra tuvo una cuestión real que es la carga horaria. Cuando yo ingresé, tenía cinco horas la materia, y en cinco horas, distribuidas en quince clases más o menos, el trabajo se hacía de una manera. Después pasaron a cuatro, después pasaron a tres. Ahora con el nuevo plan vuelven a ser cuatro. No es un detalle, porque tres horas contra cinco, sobre todo en esa etapa se notó mucho. Sobre todo cuando hay que trabajar, o cuando hay que hacer uno de esos trabajos de buceo, de sondeo (...) Es todo un trabajo muy minucioso y necesita tiempo. (Docente de Didáctica de la Música, comunicación personal, 2013)

Sin embargo, en cuanto a la proyección de los trabajos prácticos las diferencias comienzan a perfilarse en torno a ambientes de aprendizaje particulares. En ambientes de aprendizaje por construcción que se orientan a la transformación del conocimiento los profesores describen la secuencia didáctica, puntualizan las pautas mínimas de

trabajo y proyectan diferentes momentos de la planificación a desarrollar. Al implicar procesos cognitivos complejos tales como elaborar, implementar, socializar, revisar y reescribir la elaboración de la secuencia didáctica; el trabajo práctico no se agota en una sola clase. Es decir la secuencia temporal planteada considera fundamentalmente los tiempos de aprendizaje requeridos para el abordaje del objeto de estudio, tal como se ha propuesto desde la asignatura.

Esta regularidad puede encontrarse con otra organización de trabajos prácticos. En ésta la escritura de la consigna está enunciada de manera aseverativa con un alto nivel de complejidad sintáctica y semántica. Se les propone una situación problemática que se prediseña en la consigna pero se construye a partir de las ideas previas de los estudiantes al resolverla. Cada una de ellas trabaja un aspecto en profundidad y se articula después con otra actividad y otros conceptos. El proceso de aprendizaje es andamiado por la misma consigna para acompañar la reflexión y la recuperación de los conceptos de manera espiralada. Al no haber una regulación explícita del tiempo estimado para la resolución de la consigna, pareciera que éste fuera regulado en función del grupo de estudiantes y de los tiempos reales de cursada. En este proceso adquiere importancia el tiempo de consultas personalizadas y de coloquio por grupos.

En el marco de ambientes de aprendizajes como espacios de construcción con la modalidad de comprensión se muestra la priorización de la lectura de textos académicos y la enseñanza de estrategias del lector. La importancia del aprender está dada por el conocimiento científico específico de la materia. Se le otorga significado

a la totalidad de la propuesta teórica de un autor o comunidad científica, el énfasis está dado por comprender la rigurosidad epistemológica disciplinar y sus aportes a la historia de esa ciencia.

El problema es que (...) nos encontramos con la complejidad que tiene el conocimiento (...) y más para una materia de primer año, primer cuatrimestre y con la masividad de alumnos que tenemos (...) la mayor dificultad tiene que ver con el vocabulario específico de la disciplina, el nivel de abstracción es muy importante y si bien intentamos hacer contextualizaciones lo más cercana a la realidad de ellos posible, este nivel de extracción es muy difícil (...) es mucho para un estudiante que se está insertando en una institución que tiene características diferentes al secundario o a las experiencias que tuvieron (...) desde las prácticas habituales de las cursadas (...) hasta la misma organización para el estudio (Docente de Sociología, comunicación personal, 2013)

Se observa como regularidad la complejidad de los procesos cognitivos requeridos y un proceso de andamiaje progresivo de las posibles dificultades de comprensión conceptual. La consigna no incorpora de manera explícita criterios de organización del tiempo de clase presencial porque de modo integral acompaña los procesos de lectura por fuera de ésta, es decir el ambiente de aprendizaje y en consecuencia, los tiempos de enseñanza y aprendizaje se flexibilizan y extienden fuera del ámbito físico de la Universidad.

En los ambientes de aprendizaje de construcción el tiempo es valorado como una dimensión institucional

que influye de modo sostenido en la organización e implementación de propuestas de enseñanza. En relación a las concepciones de aprendizaje de los profesores que diseñan estos ambientes pueden inferirse la importancia del docente como mediador en los procesos cognitivos que lleva a cabo el aprendiz. Entonces, al encontrarse físicamente limitados por la organización temporal de las cursadas para desarrollar ese rol, utilizan las consignas escritas para andamiar el trayecto que los estudiantes deberán realizar sin su presencia.

Disonancias temporales entre el aprendizaje y la institución: espacios de linealidad

En ambientes de aprendizaje como espacios de linealidad la variable temporal es asociada con las posibilidades de generar instancias de trabajo que exijan poner en juego procesos cognitivos específicos. Se argumenta que la carga horaria curricular es un marco de acción rígido que actúa como obstáculo para permitir que los estudiantes desarrollen procesos autónomos. Además, se sostiene que tampoco permite a los docentes su acompañamiento en caso de que lo hagan.

Se trabaja mucho con las puestas en comunes en los trabajos prácticos, cuando estamos muy ajustados con el tiempo (...) los tiempos priorizan más que los procesos cognitivos de ellos. (Docente de Historia de la Educación, comunicación personal, 2013)

Este trabajo fue muy lindo pero nos llevó más de un mes de trabajo, porque ¿cómo los pibes hicieron la argumentación? al lado nuestro, donde vos le vas tirando los textos y le decís bueno a ver y una vez y

otra vez retomando. (Docente de Política Educativa, comunicación personal, 2013)

El tiempo aparece como condicionante instrumental en esta perspectiva. La importancia prevaleciente de marcos temporales monocrónicos sobre las regulaciones del aprendizaje disgrega la complejidad de los procesos cognitivos al subordinarlos al tiempo institucional. No emergen referencias claras en los discursos de los entrevistados, ni en los trabajos prácticos, de otras posibilidades de favorecer el desarrollo de procesos cognitivos. De esta manera la dimensión pedagógica de la tarea institucional aparece desdibujada o condicionada a la organización formal del tiempo. En consecuencia, las posibilidades de aprendizaje también.

En estos ambientes de aprendizaje signados por la enunciación de los tiempos institucionales en tanto limitación se proponen como tareas de escritura el análisis de textos académicos siguiendo una guía de lectura. Si bien los distintos ítems denotan un proceso cognitivo de cierta complejidad (sintetizar, comparar, fundamentar) no aparecen indicios claros de procesos de andamiaje de esas prácticas esperadas.

En general, se diagraman trabajos prácticos acotados a la resolución durante una sola clase. Esto los obliga a simplificar su complejidad y extensión. La secuencia temporal se encuentra pautada y explicitada en la consigna y se integran preguntas para el análisis que no implican desarrollo, por ejemplo: ¿cuáles?, ¿qué? Puede inferirse que la redacción de las consignas en general focaliza de manera amplia en nociones conceptuales y en procesos

cognitivos de cierta complejidad tales como reflexionar, confrontar, expresar, argumentar, entre otros.

Sin embargo, los procesos cognitivos esperados aparecen como una variable independiente de la resolución de la actividad. Son escasas además las referencias a instancias de trabajo colaborativo. Tanto el conocimiento como su abordaje aparecen delimitados por formatos estereotipados, individuales, encapsulados al encuentro de la clase presencial. La resolución de cada una de las consignas es guiada y andamiada por un texto académico en particular.

[Respecto al sentido del Trabajo Práctico (TP) 1] Nosotros, [los integrantes del equipo de cátedra] acá lo que tratamos fundamentalmente cuando trabajamos con el texto (...) son los determinantes socio históricos [En cuanto al TP 2] es un capítulo difícil, yo primero doy un teórico en el que vemos otros autores y después nos centramos en este [La referencia al TP 3] Acá hacemos al revés, les damos un fragmento (...) y luego los mandamos a un trabajito [Sobre el TP 4] acá lo que plantemos más que nada son los modelos de investigación (...) que esos artículos, (...) sirvan (...) fundamentalmente para que vean en qué modelo de investigación nosotros nos ubicamos. [Explica el TP Integrador de la unidad] lo que queremos es que ellos armen un texto argumentativo, generalmente lo que hacemos (...) es después devolver, porque les cuesta mucho un texto argumentativo". (Profesora de Didáctica General, comunicación personal, 2013)

La disonancia entre el tiempo institucional y el tiempo de aprendizaje es enunciada y reconocida en las entrevistas, sin embargo, pasa a ser un espacio de incertidumbre en la manera de plantear las tareas de escritura. Lo que emerge difuso en las entrevistas, también aparece difuso en los trabajos prácticos. Es escasa la relevancia dada a los tiempos y procesos de aprendizaje de los estudiantes en conjunción con la centralidad en los textos y la articulación entre conceptos desarrollados en estos. En tal sentido, puede asumirse que el texto en sí mismo se constituye en un espacio de terceridad en donde el encuentro con el conocimiento a aprender se desarrollaría. La consigna no es enunciada como referente de la labor mediacional del docente, solo estructura o guía el trabajo que desarrollará el estudiante junto al texto. La posibilidad de trabajo uno a uno que da el texto parece salvar las rupturas que generan los tiempos institucionales en pos de procesos cognitivos diferenciales.

CONSIDERACIONES FINALES

Naturalizar la red de significados que se genera entre tiempos de aprendizaje y de organización formal habilita tareas de escrituras y particulares formas de aprender. La posibilidad de conocerla y cuestionarla permite revisar formas y modos objetivados en el entramado institucional que pueden obstaculizar nuevos procesos de aprendizaje. Este proceso es dinamizado por concepciones de aprendizaje de profesores como aprendices.

Algunas de las concepciones de aprendizaje de los profesores universitarios parecen tomar las disonancias temporales como punto de fuga. Esto podría permitir

proyectar ambientes de aprendizaje que sostengan sus propuestas de enseñanza y de aprendizaje en la complejidad que origina la disonancia. Es decir, asumen la tensión como elemento constitutivo de un proceso dialéctico que contribuye a desarrollar aprendizajes singulares.

Así, en los ambientes de aprendizaje como espacios de construcción, el tiempo es valorado como una dimensión institucional que influye de modo sostenido en las propuestas de enseñanza. Es relevante el papel del docente como mediador en los procesos cognitivos del aprendiz. Entonces, al encontrarse físicamente limitados por la organización temporal formal, el proceso de aprendizaje es andamiado por la misma consigna para acompañar la comprensión y/o transformación del conocimiento. Esto favorece la autoregulación y autonomía de los procesos de aprendizaje que desarrollarán los estudiantes.

Sin embargo, en ambientes de aprendizaje como espacios de linealidad, el tiempo aparece como condicionante instrumental. Si bien se esperan procesos cognitivos de cierta complejidad no aparecen indicios claros de procesos de andamiaje de esas prácticas esperadas. La consigna solo estructura o guía el trabajo que desarrollará el estudiante junto al texto. Pareciera que los procesos de aprendizaje se proyectasen dependientes de las condiciones externas previstas por la organización universitaria (tiempos, planes de estudios, programas de las asignaturas, bibliografía obligatoria, entre otras).

En particular, los matices que adquiere la dimensión temporal en los ambientes de aprendizaje ponen de manifiesto distintas configuraciones y diferentes relaciones entre las concepciones de aprendizaje de los profesores de formación docente y los diseños o elaboraciones de las

tareas de escritura. El tiempo resulta una de las condiciones del aprendizaje identificadas en las tareas de escritura y en consecuencia, su pertenencia a concepciones de aprendizaje singulares. Estos avances en la producción de conocimiento contribuyen a resignificar la enseñanza y el aprendizaje en los contextos universitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. 1ra. Ed. Buenos Aires: Paidós.
- González-Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141-158.
- Martín, M.E., Iglesias, A. I., Fernández, M. N., Farías, A., y Marcellino, A. (2015). La configuración de ambientes de aprendizaje en la formación docente. En Etchevers, M. (Presidencia) *Memorias del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Psicología Educativa y Orientación Vocacional*, Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina.
- Marton, F. (1986). Phenomenography – a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.
- Marton, F., y Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Poggi, M. (2002). *Instituciones y trayectorias escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Ortega, T. (2006). La fenomenografía, una perspectiva para la investigación del aprendizaje y la enseñanza. *Pampedia* 3, 39-46. Recuperado de <https://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-3/6-La-fenomenografia-una-perspectiva-para-la-investigacion-del-aprendizaje-y-la-ensenanza.pdf>

- Trigwell, K. (2002). A phenomenographic interview on phenomenography. In J. Bowden & E. Walsh (Eds.), *Phenomenography* (pp. 63-82). Melbourne: RMIT University Press.
- Walsh, E. (2000). Phenomenographic analysis of interview transcripts. En Bowden, j., & Wash, E. (eds.). *Phenomenography*. (pp. 19 – 33). Melbourne: REMIT University Press.

ACTIVIDAD EXTENSIONISTA: REFLEJO DE LA UNIVERSIDAD EN LA SOCIEDAD

Samantha Mondéjar Fierro¹

Bisleivys Jiménez Valero²

Olga Gómez Figueroa³

INTRODUCCIÓN

En la época en que se ha agudizado la enorme disparidad entre los países ricos y pobres, particularmente en lo que respecta al acceso a la educación superior, la investigación y los recursos; se observa un aumento sin precedentes de la demanda de los servicios de las instituciones universitarias, a la par que una gran diversificación y toma de conciencia de la importancia que reviste la educación superior para el desarrollo y la construcción del futuro. Se concibe que el intercambio de conocimientos, la cooperación internacional y las nuevas tecnologías puedan brindar nuevas oportunidades de reducir la brecha económica. (UNESCO, 2012)

La universidad es la institución social que tiene la función de mantener y desarrollar la cultura de la sociedad

1) Ingeniera Industrial. Profesora del Departamento de Ing. Industrial de la Universidad de Matanzas. *samantha.mondejar@umcc.cu*.

2) Ingeniera Industrial. Doctora en Ciencias Técnicas. Jefa de Departamento de Turismo de la Universidad de Matanzas. Profesora Titular. Coordinadora de la Maestría en Gestión Turística en la misma universidad. *bisleivys.jimenez@umcc.cu*.

3) Ingeniera Industrial. Doctora en Ciencias Técnicas. Profesora Titular del Departamento de Ing. Industrial de la Universidad de Matanzas. Secretaria de la Maestría Administración de empresas en la misma universidad. *olga.gomez@umcc.cu*.

y que, sin ser la única que lleva a cabo esa labor, sí es la fundamental. (Álvarez de Zaya, 1995)

Una importante cualidad en las concepciones actuales de la universidad como institución social es la de formación integral, que en síntesis expresa la pretensión de centrar el quehacer de las universidades en la formación de valores en los profesionales de forma más plena, que los dota de cualidades de alto significado humano, capaces de comprender la necesidad de poner sus conocimientos al servicio de la sociedad en lugar de utilizarlos solo para su beneficio personal, lo que implica ser un profesional creativo, independiente, capaz de mantenerse constantemente actualizado y que responda a las necesidades del desarrollo sostenible del país. (Horrutiner, 2008)

El desarrollo alcanzado en la educación superior en diversos países, en los que se incluye Cuba, ha llevado a considerar una concepción propia de la extensión universitaria que se proyecta hacia la preparación y consolidación de las universidades como instituciones de la cultura en el sentido más amplio: humanístico, científico, técnico, profesional y deportivo, que articula con el resto de los procesos sustantivos en el modelo del profesional y reclama de una coherencia y organicidad para que se integre adecuadamente. A la par ve como el elemento más dinámico e integrador el vínculo Universidad-Sociedad, en el marco de la misión social de las instituciones de este nivel de educación.

Es así que se concibe al proceso extensionista como articulador fundamental de las dinámicas universitarias, propiciándoles una vida esencial en su estructura interna y externa. Sobre esta base se concibe como objetivo de este artículo sistematizar los aspectos esenciales acerca de

las definiciones de extensión universitaria y su implicación en la formación universitaria.

DESARROLLO

La extensión universitaria es una de las tres funciones sustantivas de la universidad; que, integrada a la formación profesional y la investigación, interactúa con la sociedad para irradiar la cultura universitaria (Fonte, 2014); sin embargo, históricamente ha sido la función menos atendida en las instituciones de educación superior (Ángeles, 1992). Las tres deben estar presentes en las políticas y estrategias de las instituciones, se apoyan, interrelacionan y enriquecen recíprocamente. (Tünnermann, 2000)

Surgimiento y evolución histórica de la extensión universitaria

En el proceso histórico-lógico de la creación y desarrollo de la universidad no se planteó en sus inicios como tarea propia la labor de extramuros. La República no encontró mejor cosa que hacer con la anacrónica universidad colonial que sustituirla por el esquema importado de la universidad francesa, que acababa de experimentar profundos cambios bajo la dirección del Emperador Napoleón Bonaparte. Centrada su preocupación principal en la preparación de profesionales, la ciencia y la cultura pasaron a un segundo plano y perdieron su espacio en el quehacer universitario. (Tünnermann, 2000)

A mediados del siglo XIX la universidad medieval europea, centralizada en el proceso de enseñanza, tomó su papel como institución generadora de conocimientos mediante el principio de unidad entre docencia e

investigación, a lo que se conoce como primera revolución académica. Tal situación amplió el vínculo con el entorno. Los principios de autonomía y financiamiento público de las actividades científicas atravesaron el desarrollo universitario y se afianzaron durante más de 50 años. Las universidades europeas, dedicadas a los procesos, docente y de investigación, desarrollaban de manera muy esporádica algunas actividades diferentes, las cuales se relacionaban fundamentalmente con las bellas artes.

Las primeras manifestaciones o hechos aislados de actividad extensionista de la universidad en algunos países latinoamericanos se recogen también en ese siglo, pero no fue hasta la Reforma de Córdoba, Argentina (1918), que se habló por vez primera en la región de extensión universitaria como función social, inherente e inseparable, de la universidad. Tal y como se señala, la Reforma significó la primera confrontación entre una sociedad que se movía hacia el cambio y una universidad que se aferraba a sus esquemas obsoletos. Fue la respuesta a la crisis de la universidad. Se planteaba en esencia, que la universidad pública, en última instancia pagada por el esfuerzo de la comunidad, aportara a la sociedad por medio de la extensión universitaria, llevada a cabo fundamentalmente por los estudiantes. Proyectar la labor universitaria en el seno de la colectividad, dio origen a una nueva función, como regularidad, para la universidad latinoamericana: la función social, que significa, en opinión de los estudiosos, poner el saber universitario al servicio de la sociedad y hacer de sus problemas un aspecto importante de su ocupación. (González y González, 2013)

Años después, el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas, que se celebró en la Universidad de

San Carlos de Guatemala, en 1949, aprobó una serie de resoluciones relacionadas con el concepto mismo de universidad en América Latina, sobre la acción social de la universidad y la extensión cultural universitaria. En cuanto a la primera, el congreso dijo que la universidad es una institución al servicio directo de la comunidad cuya existencia se justifica en cuanto realiza una acción continua de carácter social, educativa y cultural, acercándose a todas las fuerzas vivas de la nación para estudiar sus problemas, ayudar a resolverlos y orientar adecuadamente las fuerzas colectivas y que la universidad no puede permanecer ajena a la vida cívica de los pueblos, pues tiene la misión básica de formar generaciones creadoras, plenas de energía y de fe, conscientes de sus altos destinos y de su indeclinable papel histórico al servicio de la democracia, de la libertad y de la dignidad de los hombres. En lo referente a la extensión cultural, el congreso abogó por su inclusión “dentro de la órbita de las actividades universitarias” por medio de departamentos especializados que coordinen la labor de todos los demás departamentos de la universidad y proyecten el quehacer universitario a “todas las esferas sociales que constituyen la realidad nacional.

Creada la Unión de Universidades de América Latina, esta convocó en 1957, la Primera Conferencia Latinoamericana de extensión universitaria y difusión cultural, que se reunió en Santiago de Chile y aprobó una serie de recomendaciones destinadas a precisar la teoría latinoamericana sobre esta materia y se creó el primer concepto de extensión universitaria, el cual se refleja más adelante. Este fue el concepto que por varias décadas predominó en los medios universitarios latinoamericanos y que determinó el contenido de los programas emprendidos.

Un nuevo concepto surgió de los análisis sociológicos y antropológicos en Segunda Conferencia Latinoamericana de extensión universitaria y Difusión Cultural (México, 1972), sobre el papel de la educación en el seno de la sociedad, el cual superó su consideración como simple fenómeno escolar o pedagógico. En síntesis, consistió en reconocer que la educación es un subsistema social que forma parte del sistema social global y, por lo mismo, es un reflejo de éste, pero goza de suficiente autonomía como para, a su vez, influir sobre la sociedad y propiciar su cambio. Esta conferencia jugó un papel clave en la evolución del concepto de extensión, al declarar que las universidades son instituciones sociales que corresponden a partes del cuerpo social y que la extensión es una de sus funciones. Por lo tanto, ella es fundamentalmente histórica y se da inmersa en el proceso social de los respectivos pueblos y en general de la América Latina.

La Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe celebrada en La Habana, en noviembre de 1996 y la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, que tuvo lugar en París, en octubre de 1998, ambas convocadas por la UNESCO, figuran en forma destacada la revalorización de la misión cultural de las instituciones de educación superior, como compromiso indeclinable para contribuir a fortalecer los valores culturales propios sobre los cuales se asienta y afirma nuestra identidad nacional. En la primera se proclama que las instituciones de educación superior tienen que transformarse en centros aptos para facilitar la actualización, el reentrenamiento y la reconversión de profesionales, y ofrecer sólida formación en las disciplinas fundamentales

junto con una amplia diversificación de programas y estudios, diplomas intermedios y puentes entre los cursos y las asignaturas. Asimismo, deben procurar que las tareas de extensión y difusión sean parte importante de su quehacer académico.

A su vez, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción, partió del reconocimiento de que los sistemas de educación superior deberían: aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad; preservar y ejercer el rigor y la originalidad científicos con espíritu imparcial por ser un requisito previo decisivo para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad; y colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene. (Tünnermann, 2000)

La necesidad de adaptarse a la dinámica económica y competitiva de diversos contextos nacionales, a fines del Siglo XX, puso de manifiesto que la investigación científica básica no era suficiente para promover el desarrollo tecnológico, lo que provocó la búsqueda de nuevas vías al emprender los procesos de generación y difusión de conocimientos. En este período emergen nuevos enfoques que llevan implícitos cambios importantes en la organización y desempeño de las universidades, en particular en cuanto a la estructura organizativa y sus vínculos con el entorno. En América Latina los desafíos de la universidad deben fundamentarse en tres paradigmas: el desarrollo humano sustentable, la cultura de paz y la

educación permanente, además de dar prioridad al compromiso de la universidad con los procesos de innovación para el desarrollo local; por lo que no se puede hablar de transformación universitaria, si no se coloca en el centro de su actuación.

Concepto de extensión universitaria

En los últimos años se ha definido a la extensión universitaria como una de las dimensiones del enfoque integral para la labor educativa y político-ideológica en las universidades. A pesar de ello, aún se asocia únicamente a la cultura artística y literaria; lo que conlleva a que las acciones implícitas en la docencia y la investigación, por lo general, no se consideran como acciones de extensión. La amplia variedad de actividades que se suelen incluir en las tareas de extensión universitaria hace difícil una definición precisa. Es por ello que en el Cuadro 1., se propone la relación de los conceptos de este tema por diferentes autores, y las variables que intervienen en cada uno.

CUADRO 1. CONCEPTOS Y VARIABLES SOBRE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Autor y Año	Concepto	Variables
1ra Conf. Lat. de Difusión Cultural y EU, 1957	Conjunto de acciones que expresan la vocación universitaria de proyectar dinámica y coordinadamente la cultura, y vincular a todo el pueblo con la Universidad	cultura universitaria comunidad nacional

Fuente: Elaboración propia

CUADRO I. CONCEPTOS Y VARIABLES SOBRE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Piga, 1981	Interrelaciona activa y creadoramente la universidad con la comunidad nacional, contribuye por medio de la cultura universitaria a transformar el mundo para crear otro mundo cuyos sistemas y estructuras socioeconómicas sean más justos, más dignos, y más éticos	comunidad nacional cultura universitaria mundo más justo, digno y ético
Fleuri, 1989	Es un espacio institucional estratégico para que la universidad pueda desarrollar actividades comprometidas con las organizaciones populares y, por otro, reciba retroalimentación para la enseñanza e investigación.	actividades con las organizaciones populares retroalimentación para la enseñanza e investigación
González González, 1999	Sistema de interacciones de la universidad y la sociedad, mediante la actividad y la comunicación, que se realizan dentro y fuera del centro de educación superior, con el propósito de promover la cultura en la comunidad universitaria y extrauniversitaria, para contribuir a su desarrollo cultural	comunidad nacional cultura universitaria desarrollo cultural
Programa nacional de extension, 2004	Es una manifestación de la relación dialéctica entre la universidad y la sociedad, se da en el vínculo, pero no en todo vínculo, sino aquel cuyo fin es la promoción de la cultura; es decir, es aquel en que se establece la relación, entre la cultura y la elevación del nivel cultural de la sociedad en general a través de la función extensionista	comunidad nacional cultura universitaria desarrollo cultural

Fuente: Elaboración propia

*CUADRO I. CONCEPTOS Y VARIABLES SOBRE
EXTENSIÓN UNIVERSITARIA*

Rama, 2008	La tradicional concepción de la extensión social se ha ido diluyendo, asociada a la democratización de las sociedades y a nuevas formas de expresión de la extensión, que incorporan la innovación, la inclusión social o la internacionalización, y en el nuevo contexto de la educación superior, se desarrollan nuevas modalidades de la extensión a través de las pasantías estudiantiles y las prácticas pre-profesionales, las cuales implican un nuevo rol de los estudiantes en el proceso educativo.	innovación la inclusión social internacionalización pasantías estudiantiles prácticas preprofesionales
Gaffikin y Morrissey 2008	Entendida en sus dos visiones como proceso esencia de la formación y deber de la universidad, es la vía por la cual se promueve la formación científica de los jóvenes y se fomenta la vinculación entre las comunidades educativa, científica y el entorno.	formación científica comunidad nacional
Jaspe, 2010	Permite de manera ágil y flexible, poner a disposición de las comunidades su riqueza humanística y científica	comunidad nacional cultura universitaria
González Fernández-Larrea, y González González, 2013	Es el proceso que tiene como propósito promover cultura en la comunidad intra y extrauniversitaria como parte de la contribución universitaria al desarrollo cultural.	comunidad nacional cultura universitaria desarrollo cultural

Fuente: Elaboración propia

CUADRO I. CONCEPTOS Y VARIABLES SOBRE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Díaz-Canel Bermúdez, 2012	Es toda la vinculación de la universidad con la sociedad, al aprender de esta y crecer con ese aprendizaje e influir en la sociedad, por lo tanto, formar profesionales, que es pregrado, es aportarle a esa sociedad. Especializar gente en la formación de postgrado, investigar e innovar, formar valores es un aporte a la sociedad, generar cultura que se genera en la universidad y participar en tareas de impacto.	comunidad nacional formación científica innovación formar valores cultura universitaria tareas de impacto
Mena, Gamboa, Monge y Gutiérrez, 2013	Es un proceso en el que se fortalece el dialogo de saberes, pues permite el intercambio de conocimientos y la cultura de diversos actores sociales; se generan procesos multidireccionales en los que la academia y la sociedad dialogan, se instruyen y se enriquecen	comunidad nacional
González Fernández-Larrea. y González González, 2016	Es aquel, que como resultado de las relaciones sociales que se dan entre los sujetos que en él participan está dirigido de un modo sistémico y eficiente, a la promoción de cultura para la comunidad intra y extrauniversitaria, con vistas a la solución del (problema) social: necesidad de contribuir al desarrollo cultural de la comunidad, mediante la apropiación de la cultura que ha acumulado la sociedad en su desarrollo; a través de la participación activa de la comunidad universitaria y extrauniversitaria; planificada en el tiempo.	desarrollo cultural comunidad nacional

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, con el uso del Paquete Profesional SPSS (Statistic Program for Social Sciences) para Windows versión 15 se realizó un análisis cluster, se selecciona dentro de los análisis estadísticos el análisis jerárquico, se utiliza el método Ward y se emplea la distancia Euclídea, a partir de evaluar la inclusión o no de estas variables en los procedimientos consultados. El análisis del gráfico Dendograma, que proporciona la salida del software refiere que el primer gran conglomerado está formado por las variables: comunidad nacional, cultura universitaria y desarrollo cultural. Estas tres variables son las que más se repiten en los conceptos analizados; y por tanto son las que se incluirán en el concepto que se propone en este artículo; aunque no se deben olvidar variables que también destacan por su presencia, pero en menor medida: innovación y formación científica.

Después de consultar los doce autores, se concluye que extensión universitaria es el proceso donde la universidad interactúa con la comunidad nacional para llevar a ella la cultura universitaria y fomentar su desarrollo cultural; a la vez que la misma universidad se retroalimenta de esta interacción.

Esta concepción ya no se reduce a la antigua idea de ver a la cultura como una tarea individual, de refinamiento espiritual, sino como el conjunto orgánico de las manifestaciones creadoras de una sociedad; el conjunto de bienes, actividades y actitudes que conforman la fisonomía de un pueblo y a la extensión como el proceso universitario que promueve la misma.

La cultura de la profesión, traspasa los límites académicos, sin ni siquiera notar que esto ocurre; pues significa llevar a la comunidad los conocimientos que se adquieren

en las aulas. Este traspaso puede ser involuntario, pues la cultura que se adquiere en cada carrera abarca un amplio espectro que va desde lo moral, hasta la aplicación de conocimientos técnicos para resolver un problema social o empresarial. Las empresas forman parte de esta comunidad, que se enriquece de los conocimientos a través de prácticas preprofesionales, proyectos empresariales, tareas de impacto social y vinculación con cátedras honoríficas.

Etzkowitz y Leydesdorff (2000), proponen un marco de análisis denominado como la Triple Hélice. Las tres hélices están conformadas por la universidad, con su bagaje de conocimiento científico; el sector empresarial, don pueden aplicarse dichos conocimientos y el gobierno con normas e incentivos de las políticas públicas. Este modelo potencia el papel de la universidad en la innovación y la gestión del conocimiento básico de la sociedad. En la red de relaciones entre el Estado (gobierno), industria y universidad, el rol de la universidad se ha transformado, a través de una tercera misión.

Actualmente, debido a los procesos de globalización y al predominio del conocimiento en el campo de la producción de bienes y servicios, se vuelve trascendental para los países fortalecer esta relación entre la educación superior y el sector productivo. (Del Castillo y Reyes, 2015)

Según (Etzkowitz, 1998), las formas de la relación universidad-empresa (desde tipos más simples a más complejos) presenta la siguiente trayectoria:

- relación basada en actividades de consultoría desde la universidad y el desarrollo de programas comunes de investigación;

- formación de pequeñas empresas con baja capacidad tecnológica y de investigación cuya función principal es la consultoría;
- empresas surgidas de la investigación universitaria pero con estrecha conexión con su fuente original externa a la universidad;
- empresas que resultan del auge de la innovación de las universidades y están estrechamente relacionadas con las Oficinas de Inscripción de Tecnologías de la universidad.

Modelos de Extensión Universitaria

A partir de la evaluación realizada de los modelos en las universidades latinoamericanas, se reconoce que son tres las concepciones que en mayor medida se manejan y aplican en las prácticas extensionistas:

Modelo tradicional de extensión

La universidad como generadora de conocimiento, que lo trasmite en sentido unidireccional a lo que la sociedad no posee. Conocido en el marco de los estudios sobre el sistema de innovación como modelo *lineal* o *del tirón de la ciencia*. (Gibbons, et al., 1994)

Modelo economicista

Desde una universidad que interactúa en el mercado como una empresa más en este entorno. La universidad adquiere el rol de soporte científico y técnico del sector productivo y el saber se organiza en función de la rentabilidad económica y de la oferta direccionalizada de la universidad hacia el mercado, en la que esta se convierte en una estación de servicio. Se hace otro tipo de extensión

que se orienta a la transferencia tecnológica y a la actualización y capacitación de los profesionales.

A partir de la década de 1990 se materializa en América Latina un cambio en las políticas de ciencia y tecnología que, inspiradas en los enfoques analíticos derivados de la experiencia de los países desarrollados, promueve en las universidades la adopción de la tercera misión, al ser creados espacios favorables para la transferencia y comercialización del conocimiento universitario, lo que se ha convertido en un elemento central dentro del discurso latinoamericano de contribución de la universidad al desarrollo socioeconómico.

Las autoras no coinciden totalmente con esta visión euro centrista dada por Castro (2009), y sí con la de González y González (2013) al decir que las causas que llevan a las universidades latinoamericanas a cambiar sus políticas de ciencia y tecnología, no tienen su origen en la experiencia de los países desarrollados, sino en la realidad neoliberal, que reduce a niveles mínimos el financiamiento de las universidades y las impulsa a la búsqueda de recursos por otras vías.

Modelo de desarrollo integral

Desde una universidad democrática, crítica y creativa, que parte del concepto de la democratización del saber y asume la función social de contribuir a la mayor y mejor calidad de vida de la sociedad, desde un diálogo interactivo y multidireccional con los diferentes actores involucrados en la relación. Que aporta al crecimiento cultural, y a la transformación social y económica, y con ello a su propia transformación.

Esta denominación parece ser la más abarcadora y la más clara para definir la interacción de la universidad con el medio. Comprende tanto la difusión cultural, los servicios, la acción social y la proyección social de la universidad, en tanto se constituyen en acciones transformadoras y en un camino de doble vía en el que la universidad y la comunidad, dan y reciben, para la construcción en conjunto de nuevos saberes y nuevas prácticas.

Según González y González (2013), en esta concepción integral, la extensión parte del concepto de democratización del saber y contribuye a mejorar la calidad de vida de la sociedad, desde un diálogo interactivo y multidimensional con los diferentes actores involucrados, pues aporta a la transformación social y económica y a la propia transformación de la universidad.

Tal consideración se manifiesta a tono con un enfoque, donde la extensión se convierte en elemento esencial para que las universidades se inserten en el desarrollo cultural de las naciones, interpretándolo como la fuerza vitalizadora, capaz de garantizar la satisfacción creciente y estable de las necesidades materiales y espirituales de la colectividad humana. De esta manera, se refrenda el carácter público de la universidad, se ejerce la presencia de la institución en la sociedad; se valida su saber y se legitima su pertinencia académica-social, en una relación dialógica con los diferentes actores sociales. (Valsanga, 1997)

Existen modelos concretos de relación entre universidades, empresas y Estado, como el Modelo del triángulo de Sábato (Sábato & Botana, 1968), el Modelo de los Sistemas de Innovación (Lundvall, 1997; R. Nelson & Rosenberg, 1993) y el Modelo de la Triple Hélice (Etzkowitz & Leydesdorff, 1995), entre los más reconocidos.

Modelo de Sábato

El modelo plantea que para que exista en realidad un sistema científico-tecnológico, es necesario que el gobierno (como diseñador y ejecutor de la política), la infraestructura científico-tecnológica (como sector de oferta de tecnología) y el sector productivo (como demandante de tecnología) estén fuerte y permanentemente relacionados. Estas son las denominadas inter-relaciones del triángulo. Mientras que las interrelaciones, que deben producirse en cada vértice, son las que existen entre las diversas instituciones que lo componen. Finalmente, las extra relaciones se refieren a las relaciones que tienen los vértices con entidades del exterior.

Según Sábato & Botana (1986), este es un solo triángulo nacional en el que la sociedad interviene para mantenerlo y responder a las necesidades externas; aquí radica la principal diferencia con el Modelo de la Triple Hélice, en el cual se plantean múltiples esquemas de interacción.

Modelo de los Sistemas Nacionales de Innovación

El modelo plantea la integración de diferentes agentes de la innovación, en estructuras transdisciplinarias e interactivas complejas, donde los agentes y organizaciones se comunican, cooperan y establecen relaciones de largo plazo y condiciones económicas, jurídicas y tecnológicas para el fortalecimiento de la innovación y la productividad de una región o localidad (Lundvall, 1997). Los Sistemas de Innovación dentro del debate internacional también se abordan desde perspectivas transnacionales.

Modelo de la Triple Hélice

El Modelo de la Triple Hélice es un modelo propuesto por Etzkowitz y Leydesdorff. Propone integrar ciencia,

tecnología y desenvolvimiento económico, bajo el supuesto de que la academia debe integrarse estrechamente con la industria para, de esta manera, maximizar la capitalización del conocimiento. (Etzkowitz & Leydesdorff, 1995; Etzkowitz, Webster, Gebhardt, & Cantisano, 2000)

CONCLUSIONES

El desarrollo de este artículo materializado en los aspectos teóricos-conceptuales expuestos permite llegar a las conclusiones siguientes:

1. La universidad, como cuna del conocimiento y fuente de valores morales, tiene en el proceso de extensión universitaria una vía imprescindible para elevar el talento artístico de los estudiantes y fomentar la cultura universitaria.
2. Extensión universitaria es el proceso donde la universidad interactúa con la comunidad nacional para llevar a ella la cultura universitaria y fomentar su desarrollo cultural; a la vez que la misma universidad se retroalimenta de esta interacción.
3. El modelo de desarrollo integral es el más abarcador y el más claro para definir la interacción de la universidad con el medio.
4. Entre los modelos de relación entre universidades, empresas y Estado, más destacados se encuentran: el Modelo del triángulo de Sábato, el Modelo de los Sistemas de Innovación y el Modelo de la Triple Hélice.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ángeles, O. (1992). Consideración en torno al concepto de extensión de la cultura y de los servicios. *Revista de la Educación Superior*, 20(1), 81.
- Del Castillo, L., & Reyes, S. (2015). Los modelos de relación universidad-empresa. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales* (julio 2015). En línea: <http://www.eumed.net/rev/caribe/2015/07/universidad-empresa.html>.
- Díaz-Canel, M. (2012). *La universidad y el desarrollo sostenible: Una visión desde Cuba*. Conferencia de apertura Congreso Universidad 2012, La Habana.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (1995). The Triple Helix University Industry Government Relations: A laboratory for Knowledge based Economic Development. *EASST Review*, 14, 14-19.
- Etzkowitz, H. (1998). The norms of entrepreneurial science: cognitive effects of the new university–industry linkages. *Research Policy*, 27, 823-833. Recuperado de <http://www.oni.uerj.br/media/downloads/1-s2.0-S0048733398000936-main.pdf>
- Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29, 109-123. Recuperado de <http://www.oni.uerj.br/media/downloads/1-s2.0-S0048733399000554-main.pdf>
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C., & Cantisano, B. (2000). The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy*, 29, 313-330. Recuperado de <http://www.oni.uerj.br/media/downloads/1-s2.0-S0048733399000694-main.pdf>
- Fleuri, R.M. (1989). Extensao universitaria em educaçao popular. *Educaçao e Filosofia*, 3(5-6), 59-73.

- Fonte, A. A. (2014). *Modelo profesional contextualizado del profesor de la universidad cubana actual*. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Mayabeque, Cuba.
- Gaffikin, F., & Morrissey, M. (2008). A new synergy for universities: Redefining academy as an “engaged institution”. *Education, Citizenship and Social Justice*, 3(1), 97-116.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowonty, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London, Thousand Oaks, Nueva Delhi: Sage Publications. Recuperado de <http://www.schwartzman.org.br/simon/gibbons.pdf>
- González, G.R. (1999). *Extensión educativa. Material en soporte digital para el Módulo: Extensión e investigación científica en instituciones educativas del Diplomado Investigación Educativa* (pp. 28-29). Colombia: Pereira.
- González, M. y González, G.R. (2013). **¿Extensión universitaria, proyección social o tercera misión? Una reflexión necesaria**. *Revista Congreso Universidad*, 2(2), 1-11. Recuperado de <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/article/view/151>
- González, M. y González, G.R. (2016). *Retos de la extensión en la universidad innovadora*. Ponencia presentada en el Congreso Universidad 2016.
- Horruitiner, P. (2008). *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. La Habana: Félix Varela.
- Jaspe, A. (2010). La gestión de la extensión universitaria y el compromiso social de la universidad-Informe de investigaciones educativas. *Revista de la Dirección de Investigaciones y Postgrado Universidad Nacional Abierta*, Volumen 24(2), 123.
- Lundvall, B.A. (1997). *National Systems and National Styles of Innovation*. Paper presented at the International ASEAT Conference: On differences in ‘styles’ of technological innovation, Manchester, UK.

- Mena, P., Gamboa, R., Monge C., & Gutiérrez, M. (2013). Contribución de la academia en el diseño y gestión de proyectos de desarrollo local integral en comunidades costarricenses. *Revista Congreso Universidad*, 2(2).
- Ministerio de Educación Superior. (2004). *Programa Nacional De Extensión Universitaria*. Material Mimeografiado, La Habana.
- Nelson. R.R. (1993). *National innovation systems: A comparative analysis*. New York: Oxford University Press.
- Nelson, R.R., & Rosenberg, N. (1993). *Technical innovation and national systems*. New York: Oxford University Press.
- Piga, D. (1981). La extensión como comunicación. *En Notas sobre la conceptualización de la extensión universitaria*. Cuadernos de Extensión Universitaria. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rama, C. (2008). *Nuevas modalidades del compromiso social de las Universidades: de la extensión a la proyección social*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Voluntariado Universitario: Universidades y voluntariado: Hacia una nueva agenda social en América Latina y el Caribe, República Dominicana.
- Sábato, J., & Botana, N. (1968). La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro en América Latina. *Revista de la Integración*, 3, 15-36.
- Tünnermann, C. (2000). *El nuevo concepto de la extensión universitaria*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Morelia, Michoacán, México. Recuperado de <http://mokana.udea.edu.co/portal/page/portal/BibliotecaPortal/InformacionInstitucional/Autoevaluacion/SistemaUniversitarioExtension/NuevoConceptoExtensionUniversitaria-CarlosTunnermann.pdf>
- UNESCO. (2012). Informe general del Tercer Congreso sobre educación y formación técnica y profesional. “Transformar la EFTP: forjar competencias para el trabajo y la vida”, Shanghái, República Popular China. Recuperado de http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Final_General_Report_SPANISH.pdf

- Valsagna, A. V. (1997). *Extensión y Comunicación. Un enfoque comunicacional de la extensión universitaria*. Ponencia presentada en el II Encuentro Latinoamericano de Extensión Universitaria y I Congreso Nacional de Extensión de la Educación Superior Mendoza, Argentina.
- Álvarez de Zayas, C.M. (1995). *La universidad como institución social*. Santiago de Cuba. Centro de Estudios de Educación Superior “Manuel F. Gran” (Material en soporte electrónico).

CONOCIMIENTO LÓGICO Y ANALÓGICO EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO

Diana Patricia Gutiérrez Sastoque¹

INTRODUCCIÓN

La educación tiene como uno de sus fines regular, comunicar, reflexionar e interrogar los conocimientos impartidos dentro de las aulas; estos procesos se orientan, idealmente, a la lucidez del pensamiento de los aprendices, ayudándolos a la contextualización o recontextualización del medio cultural del cual hacen parte (Congreso de Colombia, 1992; Morin, 1999). Este fin de la educación se promueve a través de dos caminos, a saber: el discurso pedagógico y el conocimiento.

En primer lugar, en este proyecto el discurso pedagógico se concibe como un medio de control de los significados, que regula los sujetos y las relaciones sociales del contexto, legitimando las categorías culturales dominantes. Este discurso pedagógico, asumido como un medio de reproducción del sistema educativo, selecciona los conocimientos, las conductas, actuaciones, tiempo y

1) Estudiante de doctorado en educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Maestría/magister Universidad Complutense de Madrid. Facultad de CC Política y Sociología, 2009. La enseñanza del descubrimiento de América: entre los textos universitarios y los textos de secundaria. Especialización Corporación Universidad Piloto de Colombia. Educación, 1997. Postmodernismo y ciencias humanas. Pregrado/universitario Universidad Pedagógica Nacional, Licenciada en Ciencias Sociales, 1994. *dipagusa@hotmail.com*.

espacio de los alumnos, lo cual determina la regulación posterior de su vida social. (Bernstein y Díaz, 1984)

En segundo lugar se encuentra el conocimiento, que se entiende en esta propuesta como el producto de la acción y el pensar que produce representaciones, discursos, ideas, mitos y teorías; el conocimiento se presenta de manera dual en el individuo –es subjetivo y objetivo–, a partir de esta dualidad el ser humano construye y utiliza estrategias para resolver los problemas planteados por la incertidumbre y la incompletud del saber. (Morín, 2009)

El conocimiento al ser objetivo y subjetivo (dualidad del conocimiento humano) le permite al hombre conocer el contexto del cual hace parte y, de la misma manera, le permite generar procesos de recontextualización. Morín (2009) refiere que el conocimiento tiende a desdoblarse el universo exterior en un universo mental, que pone al espíritu en correspondencia con lo que él quiere o cree conocer, y es aquí donde se construyen interpretaciones perceptivas, discursivas o teóricas del mundo exterior desde distintas dimensiones, por ejemplo racional/mitológica, imaginativa/verificadora, lógica/analógica.

Esta dualidad del conocimiento humano, evidenciada especialmente en las dicotomías lógico/objetivo vs analógico/subjetivo, presenta una actividad dialógica permanente en el ser humano. Frente a esto Cárdenas (2015) considera. “La analogía cubre un vasto universo del sentido y entra en relaciones estrechas y diversas con lo lógico, estableciendo puentes dialógicos entre lo abstracto y lo concreto, y lo real y lo imaginario que provocan nuevos modos de organización del conocimiento y del pensamiento” (p.6). Estos nuevos puentes dialógicos y modos

de organización lógico/analógico, permiten en el siglo XXI conocer nuevas perspectivas del conocimiento.

De cara a estos desafíos se hace inevitable que la educación del futuro aborde problemas fundamentales que permanecen por completo ignorados u olvidados, problemas que abordan las opciones filosóficas y las creencias religiosas a través de culturas y civilizaciones (Morín, 1999). En este contexto de formación integral del educando, la pedagogía se ve avocada a una educación holística que asuma plenamente la intersubjetividad del estudiante:

La cuestión pedagógica se ha circunscrito a responder a los puntos de vista que dimanen de la racionalidad lógica, postura que, frente al imponderable de la formación integral, riñe con el predicamento de la educación holística y con la posibilidad de entender al estudiante como sujeto apremiado por la intersubjetividad. (Cárdenas, 2007, p.207)

Finalmente, y con base en lo expuesto anteriormente, se plantea la necesidad de abordar esta dinámica entre conocimiento analógico y lógico en el discurso pedagógico, específicamente en el aula, como una posibilidad de investigación que responda a la educación para el siglo XXI (Morin, 2009). De esta necesidad surge el objetivo general de caracterizar el conocimiento lógico y analógico en el discurso pedagógico en el nivel de educación secundaria, en el discurso docente de matemáticas y ciencias sociales.

Los objetivos específicos de esta indagación preliminar son: (1) Describir el conocimiento lógico y analógico en el discurso pedagógico en el nivel de educación secundaria en matemáticas; (2) Identificar el conocimiento

lógico y analógico en el discurso pedagógico en el nivel de educación secundaria en ciencias sociales y (3) Comparar el conocimiento lógico y analógico en el discurso pedagógico entre los docentes de matemáticas y ciencias sociales.

DESARROLLO

Discurso pedagógico

La postura asumida sobre el concepto de discurso pedagógico es el planteado por Díaz (2001), quien lo considera como una modalidad de comunicación especializada mediante la cual la transmisión/adquisición (aprendizaje) se ve afectada por recontextualización o reformulación de un discurso primario. Al ser los discursos primarios especializados (proceden de conocimientos avalados por el medio académico) poseen sus reglas generativas, sus propios objetos y sus propias prácticas, sus ordenamientos y límites internos, la reproducción de los discursos son selectivamente limitados, transformados, reorganizados, distribuidos y reubicados en un campo diferente, el campo de la reproducción discursiva (Díaz, 2001).

A este proceso de transformación descrito se le denomina recontextualización del discurso primario, se considera, entonces, que el discurso pedagógico cobija un principio de desubicación (sitúa fuera de lugar), reubicación (sitúa de nuevo) y reenfoque (sitúa nuevamente) de otros discursos especializados.

En el sistema educativo como dispositivo de reproducción, el discurso clasifica el tiempo, el espacio, el conocimiento, los agentes y la organización de las prácticas para provocar en los estudiantes la regulación posterior

en la vida social, contextualizando y recontextualizando a los estudiantes. Ante esto Foucault (2003) considera que el control del discurso conlleva a excluir, prohibir, dividir y distinguir entre lo verdadero y lo falso. Para concluir, el discurso pedagógico puede entenderse como medio de reproducción y como dispositivo recontextualizador y regulador del conocimiento

Conocimiento lógico

En este apartado se hace especial énfasis en torno a las posturas del conocimiento lógico que durante la modernidad ha generado la representación de la realidad, específicamente de la cultura occidental, que a partir del intelecto de los sujetos y su orden dado por la ciencia empírica discrimina, divide, limita, mide, entre otras la “realidad” del medio cotidiano del individuo. Por ende se concibe en este proyecto el conocimiento lógico en lo relativo a la razón y al discurso racional, en general fundador de la verdad, las teorías, la objetividad y de las aserciones. En tal sentido Beuchot (2007) afirma. “Se han dado hermenéuticas univocistas, que son las que, contagiadas por el cientificismo de los varios positivismos que se han dado recientemente, han pretendido una interpretación clara y distinta de todo”. (p.14)

De ahí que la educación en la sociedad moderna estaba cimentada sobre las bases lógicas, donde tiene una “propensión a poner límites, erigiendo la razón en supremo juez, aún en lo atinente al hombre mismo; a reducir el análisis a la división del todo en las partes” (Cárdenas, 2015, p.3). Las asignaturas impartidas en las aulas educativas abordaron “problemas epistemológicos surgidos de la modernidad entronizados de la razón y, por tanto, de la

ciencia, la realidad, la objetividad y la verdad como principios racionales, de los cuales nos hemos valido durante centurias”. (Cárdenas, 2007, p.206)

Por consiguiente la educación aborda el conocimiento como principio racional, fundamentado en la verdad, la idea de verdad corresponde a una resolución de la alternativa verdadero/falso, sin que necesariamente se vea afectado el sujeto por ella, ya que se formula la idea de verdad en los cálculos, las percepciones, las observaciones sin sentirse implicado en ello (Morin, 2009, 1984).

Lo dicho hasta aquí permite distinguir que el siglo XXI trae nuevos retos frente a los nuevos paradigmas en relación al conocimiento lógico y su coexistencia frente a diversidad de nuevas posturas epistemológicas. Con la investigación se pretende indagar desde el discurso pedagógico la manera como es abordado el conocimiento lógico surgido de la modernidad y establecido en la razón, la realidad, la objetividad y la verdad dentro del aula escolar, teniendo como premisa que “hay que comprender, hasta qué punto es la verdad la fuerte principal de nuestros errores”. (Morin, 2009, p.149)

El error

De la misma manera que el conocimiento busca verdades también evita los errores. El error se entiende en este proyecto como la perturbación de la realidad establecida, que no se puede y no se le deja afianzar con certeza dentro del mundo del conocimiento lógico, ya que genera ruido, caos y desvía la atención del orden establecido. Morin (1999, 1984, 2009) describe que la educación debe mostrar que no hay conocimiento que no esté, en algún grado, amenazado por el error, y que este riesgo de

error se encuentra bajo el efecto de perturbaciones aleatorias o ruidos, en cualquier transmisión de información, en cualquier comunicación de mensajes. En este tipo de error el sujeto se siente agredido de otro conocimiento. Para Morin (1999):

las teorías resisten a la agresión de las teorías enemigas o de los argumentos adversos (...) las doctrinas, que son teorías encerradas en sí mismas y absolutamente convencidas de su verdad, éstas son invulnerables a cualquier crítica que denuncie sus errores. (p.7)

Conocimiento analógico

El conocimiento analógico se entiende como una de las dos formas de organizar el conocimiento humano (lógico/analógico) que tiene como fin producir el pensamiento simbólico, mitológico y mágico (Morin, 2009). Es una de las maneras de entender las prácticas del hombre. “Es uno de los dos campos de sentido a través de los cuales el hombre organiza el conocimiento y la conducta; es decir, es un campo de relaciones de sentido que organizan la praxis humana” (Cárdenas, 2015, p.3). La organiza a partir de la diversidad, inclinándose más hacia la equivoicidad en palabras de Beuchot (2015) que brinda la posibilidad del equilibrio en el conocimiento del hombre.

La existencia del conocimiento analógico en el ser humano le permite percibir y representar la diversidad de su realidad. Para Cárdenas (2005):

Es una forma de predicación múltiple que introduce el decir diverso de las cosas; la analogía mantiene el juego libre entre la unidad y la diversidad, precisa

el dominio de la diferencia, da margen a la verdad, toma distancia del relativismo y pone las bases del pensamiento plural. (p.4)

Las múltiples interpretaciones de la realidad permiten comprender, contextualizar y recontextualizar las acciones humanas, estas interpretaciones son polisemia, es la hermenéutica como arte y ciencia que se encarga de interpretar textos, textos que van más allá de la palabra y el enunciado Beuchot (2015). Estos caminos de la analogía permiten el desarrollo de la subjetividad o individualidad que posibilitan la oportunidad en el ser humano de entender que cada tipo de interpretación es diferente Beuchot (2015).

De igual manera Beuchot (2015, 2013, 2012) afirma que en la analogía predomina la diferencia sobre la identidad y existe conciencia sobre la diversidad de significado y diversidad de interpretación, en ella no hay renuncia a algo de uniformidad, de conveniencia en algo estable y no se pierde la posibilidad de un conocimiento racional, es decir el autor plantea que la analogía es sinapsis, pero se inclina más hacia lo equivoco que a lo unívoco, su distinción adecuada es la clave. Es decir la analogía es el equilibrio en la manera de conocer e interpretar del hombre, forjando la unidad del conocimiento en la heterogeneidad.

Así las cosas y de acuerdo a las anteriores posturas epistemológicas sobre el conocimiento analógico como un sistema de razonamiento, se abre el espacio de su relación e inclusión en el discurso pedagógico que permite reposicionar al sujeto, complejizar el conocimiento y poner en situación las capacidades del estudiante para construir su propia relación con el conocimiento de la

realidad, potenciando el lenguaje, el razonamiento, el pensamiento crítico con capacidad de prevenir los efectos de la lógica del poder, la expresión, la interacción y el comportamiento ético, capaces de rebasar los límites conceptuales y de controlar los parámetros y actuar frente a la complejidad del mundo de la vida (Cárdenas, 2015, 2011, 2012). Educar en la analogía abre el mundo a las nuevas posibilidades y realidades.

La incertidumbre se entiende como la condición del conocimiento que busca interrogantes en el conjunto de ideas o hechos basados en la lógica. Pero para que estos interrogantes emerjan se hace necesario comprender la diversidad de condiciones bio-antropológicas, socio-culturales y neológicas (las teorías abiertas) sobre el mundo, sobre el hombre y sobre el conocimiento mismo. (Morin, 1999, 1984)

De igual modo, en la búsqueda de la verdad del conocimiento la incertidumbre está inmersa de actividades auto-observadoras que están inseparables de las actividades observadoras, las autocríticas inseparables de las críticas, los procesos reflexivos inseparables de los procesos de objetivación (Morin, 2009). Por lo tanto Morin (1999) refiere que en la educación la incertidumbre tiene la función de despejar los grandes interrogantes sobre nuestra posibilidad de conocer y que estos interrogantes constituyen el oxígeno para cualquier empresa de conocimiento.

Aspectos metodológicos

Se asume la Etnografía Educativa como la metodología central de este avance exploratorio de investigación ya que permite dar cuenta de “valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos” (LeCompte y Goetz, 1982,

p.41). Este método “ha contribuido a descubrir la complejidad que encierran los fenómenos educativos y posibilita a las personas responsables de la política educativa y a los profesionales de la educación un conocimiento real y profundo de los mismos”. (Sandín, 2003, p.28)

TABLA 1. FASES DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Fases		Actividad
1	Periodo previo al trabajo de campo	-Selección de muestra poblacional. -Planteamiento del problema -Delimitación de objetivos del estudio -Construcción del marco teórico preliminar.
2	Preparación y documentación para la investigación	-Acceso del investigador al escenario -Selección de fuentes de datos. -La construcción de instrumentos. -Estrategias de recolección de información y tipos de registro para su almacenamiento.
3	Intervención de la muestra y Recolección de datos	-La intervención en la muestra y recogida de datos específicos con ayuda de instrumentos.
4	Análisis de los datos e informe final	-Codificación y análisis de la información recolectada. -Proceso de validez de la investigación: Triangulación -Reporte

Fuente: Elaboración propia.

Los instrumentos y las técnicas seleccionados para la recolección de los datos están enmarcadas dentro de las actividades de la investigación cualitativa, fuentes documentales y observación participante, con grabaciones de audio y protocolos de observación. El análisis se realizó con el Atlas ti. 7.0. La población muestra fueron 3 docentes de matemáticas con tres (3) unidades de contenido con catorce (14) sesiones y tres (3) docentes de sociales con (3) unidades de contenido y dieciséis (16) sesiones, para un total de seis (6) docentes y treinta (30) sesiones de clases. Las categorías y unidades pueden apreciarse em la Tabla 2.

TABLA 2. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS E INDICADORES DE LA INVESTIGACIÓN

Categorías de análisis	Unidades de análisis	Subcategoría	Código	Indicador
Conocimiento analógico	Incertidumbre	Elabora metapuntos de vista que permitan reflexibilidad	A1	El docente permite la construcción de un conocimiento segundo de todos los fenómenos y dominios cognitivos, e incluso un segundo pensamiento reflexivo, permitiendo examinar las condiciones, posibilidades y límites del conocimiento.
		Instaura la convivencia con sus ideas así como de los mitos	A2	El docente no encierra el conocimiento dentro de las fronteras estrictas, entiende y permite dentro del discurso que el conocimiento es: biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico. Permite y entiende que el conocimiento no puede ser disociado de la vida humana ni de la relación social.
		Genera procesos reflexivos: críticas y autocríticas	A3	El docente asume aptitud reflexiva, propia de nuestro espíritu, permite que toda representación, todo concepto, toda idea pueda convertirse en objeto posible de representación, concepto o idea.

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 2. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS E INDICADORES DE LA INVESTIGACIÓN

Conocimiento lógico	Error	Teorías encerradas en sí mismas y absolutamente convencida de su verdad	L1	El docente presenta una adhesión a una teoría que le permite: seguridad, solución, armonía, apropiación donde la verdad le pertenece llevándolo a una unión entre: el ser, la esencia y la verdad del mundo.
		Resistencia física del medio al deseo y al imaginario	L2	El docente concibe el mundo como un sistema ordenado y perfecto bajo un sistema coherente de ideas. La evidencia, como producto del equilibrio estructural, le da armonía y el orden. Aquí el discurso del docente responde a una obsesión cognitiva muy poderosa que quiere identificar Verdad, Orden y Armonía.
		Resiste a la información que no conviene o no puede integrar	L3	El docente siente pasión de la unidad (verdad, orden y armonía) borra los desórdenes, las pluralidades, los desarraigos, las parcelaciones, la diáspora de todas las cosas, que no están basadas en la evidencia.

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de resultados

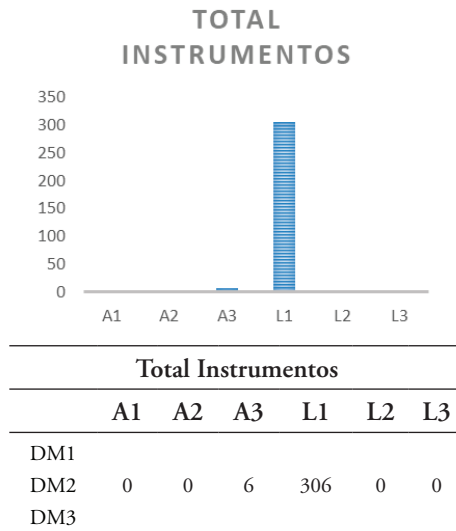
Dando respuesta al objetivo específico número uno, los resultados obtenidos en la investigación exploratoria para los docentes de matemáticas en las grabaciones, protocolos de observación y ficha de análisis documental (talleres, guías y ejercicios), se puede inferir que el grupo de

docentes (D1, D2 y D3), presentan un mayor porcentaje (98%) en su discurso pedagógico del conocimiento lógico, de la unidad de análisis de error y en el indicador L1, de lo cual se infiere que:

Los docentes en su discurso pedagógico presentan una adhesión a una teoría que le permite: seguridad, solución, armonía, apropiación donde la verdad le pertenece, llevándolo a una unión entre: el ser, la esencia y la verdad del mundo.

En el conocimiento analógico se presenta en incertidumbre un 2% en el indicador A3, de lo cual se infiere que el docente asume aptitud reflexiva, propia de nuestro espíritu, permite que toda representación, todo concepto, toda idea pueda convertirse en objeto posible de representación, concepto o idea. Esto se puede evidenciar en la figura 1.

FIGURA 1. TOTAL RESULTADO DOCENTES DE MATEMÁTICAS

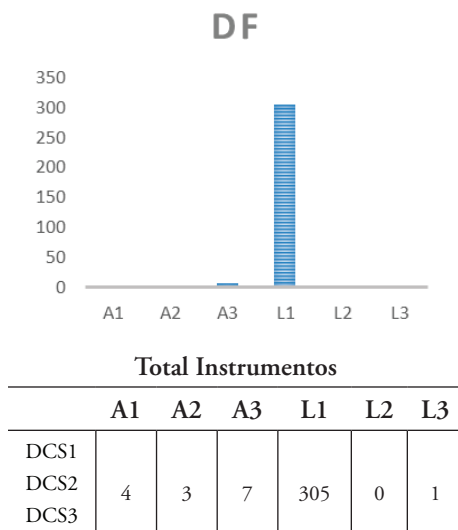


Fuente: Atlas Ti exportado a Excel

Dando respuesta al objetivo específico número dos, los resultados obtenidos en la investigación exploratoria para los docentes de ciencias sociales en las grabaciones, protocolos de observación y ficha de análisis documental (talleres, guías y ejercicios), se puede inferir que el grupo de docentes (CS1, CS2 y CS3), presentan un mayor porcentaje (95%) en el conocimiento lógico, de la unidad de análisis de error y en el indicador L1. De lo cual se infiere que:

- Los docentes en su discurso pedagógico presentan una adhesión a una teoría que le permite: seguridad, solución, armonía, apropiación donde la verdad le pertenece, llevándolo a una unión entre: el ser, la esencia y la verdad del mundo.
- En el conocimiento analógico se presenta en incertidumbre un 2% en el indicador A3, de lo cual se infiere que el docente asume aptitud reflexiva, propia de nuestro espíritu, permite que toda representación, todo concepto, toda idea pueda convertirse en objeto posible de representación, concepto o idea. Esto se puede evidenciar en la figura 2.

FIGURA 2. TOTAL RESULTADO DOCENTES DE CIENCIAS SOCIALES

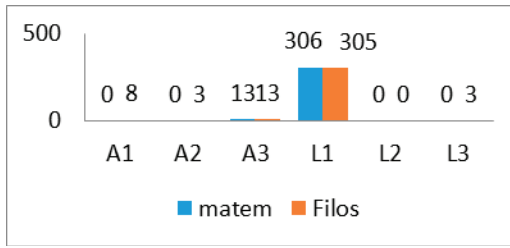


Fuente: Atlas Ti exportado a Excel

Dando respuesta al objetivo específico número tres, los resultados obtenidos en la investigación exploratoria para los docentes de ciencias sociales y matemáticas en las grabaciones, protocolos de observación y ficha de análisis documental (talleres, guías y ejercicios), se puede inferir que el grupo de docentes de matemáticas (D1, D2 y D3) y el de ciencias sociales (CS1, CS2, CS3) se presentó un mayor porcentaje en el conocimiento lógico, de la unidad de análisis de error y en el indicador L1 en los docentes de matemáticas, no estando muy lejos los docentes de ciencias sociales. De lo cual se infiere que:

- Tanto los docentes de matemáticas y ciencias sociales su discurso pedagógico presentan una adhesión a una teoría que le permite: seguridad, solución, armonía, apropiación donde la verdad le pertenece, llevándolo a una unión entre: el ser, la esencia y la verdad del mundo.
- En el conocimiento analógico se presenta en incertidumbre en el indicador A3, de lo cual se infiere que el docente asume una aptitud reflexiva, propia de nuestro espíritu, permite que toda representación, todo concepto, toda idea pueda convertirse en objeto posible de representación, concepto o idea. Esto se puede evidenciar en la figura 3.

FIGURA 3. TOTAL COMPARATIVO DOCENTES DE MATEMÁTICAS Y CIENCIAS SOCIALES



Categoría	matemáticas	C. Sociales
A1	0	8
A2	0	3
A3	13	13
L1	306	305
L2	0	0
L3	0	3

Fuente: Atlas Ti exportado a Excel

La triangulación temporal permitió vigilar la consistencia del dato recolectado a través del tiempo controlando el sesgo del investigador, incrementando la validez de los resultados. Los tres tiempos fueron tomados durante el desarrollo de las sesiones, evidenciando que imperaba el indicador L1 en los tres instrumentos: audio, protocolo de observación y ficha de análisis documental. Así el discurso pedagógico presentan una adhesión a una teoría que le permite: seguridad, solución, armonía, apropiación donde la verdad le pertenece, llevándolo a una unión entre: el ser, la esencia y la verdad del mundo. Esto se puede ver en la Tabla 3.

Tabla 3. *TRIANGULACIÓN POR TIEMPO: TRES TIEMPOS EN LA TOMA DE DATOS EN LOS TRES INSTRUMENTOS*

	Audio	Protocolo	Ficha	Audio	Protocolo	Ficha	Audio	Protocolo	Ficha
A1	2	4	0	0	0	0	0	2	0
A2	1	0	0	0	0	0	0	2	0
A3	2	0	0	6	1	0	1	3	0
L1	70	23	13	53	23	13	62	35	13
L2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L3	0	1	0	0	1	0	0	1	0

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

Dando respuesta a los objetivos específicos planteados y por ende al objetivo general, se puede concluir que el discurso docente frente al conocimiento lógico y el conocimiento analógico:

Se presenta en los docentes de matemáticas con una mayor incidencia en el desarrollo del conocimiento lógico, ubicado en la subcategoría de error y en su indicador L1, es decir su discurso pedagógico presentan una adhesión a una teoría que le permite: seguridad, solución, armonía, apropiación donde la verdad le pertenece, llevándolo a una unión entre el ser, la esencia y la verdad del mundo. Esto evidencia que el conocimiento analógico tiene una mínima presencia en el discurso docente, no permitiendo desarrollar la incertidumbre en los estudiantes.

Los docentes de ciencias sociales presentan una mayor incidencia a la subcategoría error y en el indicador L1, es decir su discurso pedagógico presentan una adhesión a una teoría que le permite: seguridad, solución, armonía, apropiación donde la verdad le pertenece, llevándolo a una unión entre el ser, la esencia y la verdad del mundo. Esto evidencia que el conocimiento analógico tiene una mínima presencia en el discurso docente, no permitiendo desarrollar la incertidumbre en los estudiantes.

Producto de la comparación entre los discursos docentes de matemáticas y ciencias sociales, infiriendo que ambos presentan el indicador L1, del error en el conocimiento lógico. Por lo tanto el discurso pedagógico de ambos grupos presentan una adhesión a una teoría que le permite: seguridad, solución, armonía, apropiación donde la verdad le pertenece, llevándolo a una unión entre el ser, la esencia y la verdad del mundo. Esto evidencia que el conocimiento analógico tiene una mínima presencia en el discurso docente, no permitiendo desarrollar la incertidumbre en los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beuchot, M. (2007). Hermenéutica analógica y educación. *El pays de La Laguna*, 5, 7-30. Recuperado de http://itzel.lag.uia.mx/publico/publicaciones/acequias/pays/el_pays_de_la_laguna5.pdf
- _____. (2015). *Tratado de Hermenéutica Analógica*. México: Universidad Autónoma de México.
- _____. (2013). *Hermenéutica y analogía en la filosofía medieval*. México: Universidad Autónoma de México.
- _____. (2012). *Ordo analogiae. Interpretación y construcción de mundo*. México: Universidad Autónoma de México.
- Bernstein y Díaz, (1984). *Hacia una teoría del discurso pedagógico*. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/15_08ens.pdf
- Cárdenas, A. (2015). *Lenguaje, analogía y sentido*. Doctorado Interinstitucional. Universidad Pedagógica Nacional.
- _____. (2011). Lenguaje, razonamiento y educación. *Innovación Educativa*, 11(55), 44-54.
- _____. (2012). Lenguaje y educación: práctica y discurso pedagógico. *Boletín virtual REDIPE*, 809, 37 -80.
- _____. (2007). Hacia una didáctica de lo analógico: lenguaje y literatura. En Moreno et al. (Eds.), *RedLecturas, 2. Un espacio para la escritura y el diálogo razonable* (pp. 206-2016). Medellín: Nodo de lenguaje de Antioquia. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co/nodoantioquia/wp-content/uploads/2012/12/redLecturas-2.pdf>
- Congreso de la República de Colombia, (1992). *Ley 30 de 1992*. Recuperado de http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_col_ley_30_sp.pdf
- Díaz, M. (2001). *De la práctica pedagógica al texto pedagógico*. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01_05arti.pdf
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Le Compte, M. D., y Goetz, J.P. (1982). Problems of reliability and validity of ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Morin, E. (1999). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- _____. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: Santillana- UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- _____. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Artropos.
- Sandín, E. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.

EL PROFESIONAL DEL PERIODISMO EN EL CONCIERTO DE LA EDUCACIÓN: REFERENTES TEÓRICOS QUE SUSTENTAN SU PROCESO FORMATIVO

Giselle María Méndez Hernández¹

Vivian María Hernández Louhau²

Mailen Portuondo Tauler³

INTRODUCCIÓN

La educación, como creación humana necesaria para la formación del hombre en el seno de la sociedad y la cultura, ha sido objeto de estudio por diversas Ciencias Sociales; pero es la Pedagogía la que tiene como objeto de estudio la educación escolarizada, conscientemente organizada y orientada a un fin: la formación y desarrollo del ser humano (Chávez, Suárez y Permuy, 2003). Esta especificidad no implica la ausencia de sus relaciones con ciencias que como la Filosofía, la Psicología y la Sociología han favorecido la comprensión y solución de problemáticas educativas, denotando la importancia que su

1) Licenciada en Periodismo en el año 2007. Periodista. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Auxiliar e Investigadora del Departamento de Periodismo y Vicedecana Docente de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Oriente. Miembro de la Unión de Periodistas de Cuba. *marig@uo.edu.cu*.

2) Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular e Investigadora del Centro de Estudios de Didáctica de la Universidad de Oriente. Miembro del Tribunal Nacional para la obtención del Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ha coordinado los programas de alfabetización “Yo, sí puedo” y post-alfabetización “Yo, sí puedo seguir”. *vivianhl@uo.edu.cu*.

3) Licenciada en Periodismo en el año 2015. Periodista, Profesora en adiestramiento e Investigadora del Departamento de Periodismo de la Universidad de Oriente. Miembro de la Unión de Periodistas de Cuba. *mportuondo@uo.edu.cu*.

estudio tiene para gestionar el proceso pedagógico en la Universidad.

El enfoque multidisciplinar e integrador de la Pedagogía en el concierto de las Ciencias de la Educación, amerita detenerse en las particularidades que reviste el proceso formativo del periodista en el nivel superior, teniendo en cuenta la responsabilidad y el compromiso que asume con la sociedad desde su actuación profesional. En la escena del siglo XXI, los periodistas tienen ante sí el deber de repensar la comunicación desde una visión pedagógica de los medios, que contribuya a la formación del individuo y estimule sus posibilidades personales de participar responsablemente en la vida social.

Para Fuentes (2009): “tanto la preservación como el desarrollo, son sólo posibles a través de la difusión y creación de la cultura” (p.25). La afirmación anterior connota el rol del periodista en tales hechos, esenciales en y para el progreso humano. La estrecha relación de este profesional con la comunicación y la cultura en el contexto actual, convida a descubrir su conexión con los procesos educacionales, a la vez que sugiere una mirada interdisciplinar a su formación inicial.

El propósito de este trabajo se concreta pues, en una sistematización de los referentes teóricos que sustentan la formación del profesional del Periodismo cubano, que connota la tradición del pensamiento filosófico-pedagógico de maestros y periodistas paradigmáticos como antecedente del desarrollo del proceso formativo. La aprehensión de estas bases epistemológicas en los escenarios formativos de la profesión periodística propiciaría emprender con mayor acierto acciones innovadoras,

dirigidas a garantizar el desempeño exitoso del profesional de la prensa en sus esferas de actuación.

DESARROLLO

Aunque la formación no se limita a las acciones educativas, ella reviste connotación especial cuando ocurre como un acto organizado, en una institución docente. Así, adquiere particular interés para este estudio el término formación en la Educación Superior Cubana, que: “se emplea para caracterizar el proceso sustantivo desarrollado en las universidades con el objetivo de preparar integralmente al estudiante en una determinada carrera universitaria” (Horrutiner, 2007, p.13). Este proceso se produce en la interacción del estudiante con la teoría, la práctica y los sujetos del contexto de formación, en un periodo de tiempo en que realiza los primeros estudios especializados de la profesión, y se prepara para ejercerla.

Las anteriores constituyen particularidades de la formación inicial y favorecen entenderla como un proceso que: “permite la aproximación gradual del estudiante al objeto, contenido y métodos de la profesión” (Parra, 2002, p.33). La formación inicial se corresponde con una etapa de gran importancia para el estudiante universitario, por el giro cualitativo integral que se debe producir en su personalidad.

Una aproximación epistemológica a este proceso implica volver sobre la mirada que ciencias como la Filosofía, la Psicología y la Sociología han dado a las problemáticas relacionadas con la edad joven, denotando las implicaciones que ello tiene para la dirección del proceso pedagógico

en la Educación Superior, específicamente en la carrera de Periodismo.

Características del estudiante de Periodismo como joven universitario: principios pedagógicos que sustentan su formación profesional.

La Pedagogía connota al proceso educativo escolarizado como un proceso fundamental de socialización del hombre. Esta verdad esencial con carácter de ley, adquiere en la Educación Superior una particularidad, pues el proceso formativo, en estrecha relación con los rasgos personales y la realidad social de cada joven, lo prepara para su participación en los asuntos de la colectividad y su incorporación a la vida de la sociedad, mediante el trabajo:

La socialización pre-laboral abarca a las actividades de aprendizaje y experiencias, que preparan a las personas para incorporarse al trabajo; incluyendo las expectativas respecto al tipo de empleo, las condiciones de trabajo y las características de la entidad en la que aspira a trabajar. (Luis, 2011, p.138)

En Cuba, los estudios sobre la juventud han profundizado en el análisis de la misma como categoría social, y han indagado también en la socialización laboral de los jóvenes. A la presente investigación le resulta de interés sumergirse en este asunto, debido a que los estudiantes de Periodismo cursan la carrera entre los 18 y los 23 años, y es pertinente tener una visión de sus características comunes.

Particularmente, desde una visión cubana, la categoría sociodemográfica juventud es aquella que: “define una etapa de la vida de las personas, en la que tienen

lugar procesos biológicos, psicológicos y sociales relevantes para su formación y desarrollo, en condiciones histórico-sociales concretas”. (Centro de Estudios sobre la Juventud y Oficina Nacional de Estadísticas citado por Gómez, 2011, p.43)

El abordaje de la juventud desde la perspectiva de la Psicología se ha ocupado de las regularidades del desarrollo psíquico y de la personalidad, que distinguen las edades comprendidas en esta etapa de la vida. Lo más significativo estriba en reconocer, de acuerdo con el psicólogo soviético Lev S. Vygotski (1960), que la juventud es sobre todo una edad psicológica, cuyo desarrollo constituye un proceso determinado por la historia y la cultura.

En el orden filosófico se tiende a recoger los postulados de Marx y Engels (1982) desde el cual se asume la juventud como un grupo socio-demográfico producto de procesos bio-psico-sociales, que refleja la estructura socio-clasista de la sociedad y posee un carácter histórico concreto. Gómez (2011) precisa una definición inclinada a la operatividad de la investigación sobre una juventud que en Cuba ha ido ganando en diversidad y complejidad, en correspondencia con los procesos económicos, políticos, sociales y culturales que tienen lugar en el país.

La formación del estudiante de Periodismo guarda relación con el principio de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo, en tanto: “se fundamenta en la dependencia que tiene la educación de las relaciones económicas, políticas y sociales de la sociedad en cuestión” (Addine, González y Recarey, 2002, p.86). También en la necesidad que tiene de que los sujetos que la integran se apropien de un sistema de contenidos que apliquen en la solución de las demandas de

la producción. Este principio implica además, considerar las exigencias locales y nacionales del trabajo, en el logro de una educación más efectiva para la incorporación a la vida laboral, en sociedad.

La juventud transcurre desde el arribo de la madurez fisiológica hasta el logro de la madurez social. En el tramo etario de 15 a 19 años culmina, en el orden biológico, el desarrollo físico. En este tiempo los jóvenes culminan la Enseñanza Media Superior y gran parte ingresa a la universidad. En este periodo se alcanzan los derechos ciudadanos fundamentales y los jóvenes se incorporan de forma activa a la vida social. De los 20 a los 24 años desarrollan todo un sistema de necesidades y aspiraciones, donde las inquietudes profesionales ocupan un lugar de primer orden. (Luis, 2011)

Según (Domínguez, citado por Gómez, 2011, p.26): “en la edad juvenil el joven alcanza su capacidad de auto-determinación como resultado de la educación orientada a la formación de la personalidad como individualidad, como sujeto activo y reflexivo consciente de sus posibilidades y comprometido con su realidad social”.

Resulta interesante entonces indagar en las formas en que más comúnmente los jóvenes estudiantes de la carrera de Periodismo realizan su proyecto de vida una vez egresados, ya que las concepciones formativas en la Educación Superior Cubana obedecen: “al carácter de la integridad del desarrollo de la capacidad transformadora humana que se da en la dinámica de las relaciones entre los sujetos en la sociedad, en constante y sistémica relación”. (Fuentes, 2009, p.126)

De 25 a 29 años, una vez egresados, afianzan sus preocupaciones relacionadas con la profesión y el trabajo, así

como la identificación con la vida adulta y sus consiguientes responsabilidades. Desde el punto de vista laboral, se caracteriza por la acumulación de experiencias y un mayor rendimiento en los primeros años tras su incorporación al trabajo. Aunque se elevan sus responsabilidades sociales, muchos de ellos se interesan en la actualización de sus estudios y dedican tiempo a su formación postgraduada, logrando inclusive mayores espacios de interacción en los escenarios formativos de la profesión. (Méndez, 2016)

Las consideraciones anteriores refuerzan el criterio de que la juventud cubana es:

Una categoría de carácter histórico, social y cultural que alude al conjunto humano en formación y desarrollo con rasgos sociodemográficos comunes para ambos sexos, determinados por su pertenencia a la estructura social, cuyos integrantes poseen entre 15 y 30 años, edad en que se produce la maduración psicológica, que establece relaciones sociales características de su condición e identidad específica, con intereses y necesidades propias, reconocida tanto por sus integrantes como por el conjunto de la sociedad. Pese a su unidad como grupo, sus miembros poseen una significativa diversidad económica, social, política, cultural, geográfica y racial. (Gómez, 2011, p.44)

De estas consideraciones se deslinda la necesidad de introducir en el proceso pedagógico de la Carrera, acciones para la aplicación del principio del carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad del educando, pues aun cuando aquel: “transcurre en el

marco de un conjunto de personas, que se agrupan atendiendo a diferentes criterios..., cada miembro es portador de particularidades únicas que lo distinguen del resto y que por demás, tiene el derecho de ser considerado y respetado”. (Addine, González y Recarey, 2002, p.87)

Esta perspectiva implica que el profesor conozca tanto las características del grupo, como las específicas de cada miembro, ya que: “si ambas no se conjugan en un sistema no se podrá llegar al conocimiento pleno” (Addine, González y Recarey, 2002, p.88), lo que conlleva a sustentar, también el principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en el proceso de educación de la personalidad.

La juventud cubana se distingue asimismo por desarrollarse en un contexto sociopolítico caracterizado por la construcción del socialismo; los jóvenes estudiantes de Periodismo en particular, tienen una participación activa en la vida política del país y un compromiso con ella. En el Modelo del Profesional se recoge como aspiración que el egresado de esta Carrera posea una clara conciencia de su misión como trabajador de la esfera político-ideológica y cultural, de ahí que esta investigación realce también el Principio de la unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico.

Este análisis permite concluir que el proceso formativo en la Educación Superior debe centrarse en el educando, es decir, en sus cualidades, realidades, procesos y formaciones psicológicas, así como atender a las características que distinguen a los grupos de estudiantes. Ello resalta el valor de categorías esenciales de la Pedagogía en el desarrollo de los recursos personales y grupales, específicamente en la formación del profesional del Periodismo, teniendo en cuenta el reconocimiento que la Sociología de

la Educación hace a los medios de comunicación, como agencias que junto a otras estructuras sociales como la familia y la escuela, favorecen la socialización de los seres humanos, a través de la educación.

Las categorías de la Pedagogía como sustento de la praxis educativa en la formación inicial del periodista

El epígrafe anterior conduce a reparar en la necesidad de estimular en la formación inicial del periodista, la búsqueda de soluciones a problemas frecuentes en la praxis educativa, en su vínculo con nociones esenciales de la Pedagogía. Ello redundaría en una mejor preparación de los futuros egresados en la profesión que además de ejercer, un día habrán de enseñar.

En el artículo se reconocen además, los vínculos interdisciplinarios del Periodismo con la Pedagogía, como vía para connotar el trabajo que despliegan los medios de comunicación en la formación de ciudadanos. El recorrido epistémico que se inicia por las principales categorías de la Pedagogía aspira a enriquecer las maneras en que el gremio de periodistas comprende hoy el proceso formativo, en aras de perfeccionarlo a partir de las demandas de las nuevas generaciones.

Resulta necesario entonces, distinguir entre el uso de los medios de comunicación con fines educativos en la escuela y su influencia de mayor alcance en la sociedad, a partir de que ellos reflejan patrones de comportamiento útiles para la construcción y reconstrucción de identidades individuales y colectivas, de ahí que el ejercicio del Periodismo esté asociado a la afirmación de los valores humanos.

De acuerdo con Blanco (1997) esto tiene que ver con la diferencia entre las funciones: finalista, que se refiere a

la educación como actividad fundamental de una organización social dedicada a la enseñanza; o concomitante, que se manifiesta en procesos e instituciones sociales muy diversos, pero implicadas de una u otra forma en la educación. Esta última remite a la praxis de un Periodismo que coloque la perspectiva de la educación a disposición de los periodistas, y que contemple la actualidad teniendo en cuenta el beneficio de los públicos.

Es entonces la formación una categoría que expresa la orientación del desarrollo, es decir, hacia donde éste debe dirigirse para el logro de los objetivos educativos propuestos, de ahí que se entienda como un proceso totalizador, que agrupa en una unidad dialéctica los procesos educativo, desarrollador e instructivo (Álvarez, 1999). Así, toda formación involucra un desarrollo y todo desarrollo conduce, en última instancia, a una formación psíquica de orden superior: el aprendizaje es mecanismo mediador de este proceso.

La educación debe considerarse, entonces, en su función desarrolladora y formativa, reflexión que tiene un basamento importante en las ideas de Vygotski. Desde el análisis de las funciones del lenguaje, este autor reconoció en la interacción del individuo con el mundo circundante, una condición inherente al desarrollo, lo que ha conllevado a establecer como fundamentos teóricos de la Pedagogía explicaciones procedentes de la Psicología. Ellas han influido en los enfoques actuales que orientan la educación en todos sus niveles de enseñanza.

La educación como factor de realización humana, se relaciona con el desarrollo humano, entendido como proceso de construcción, de formación y de crecimiento del hombre, a través de la actividad y la comunicación,

en un contexto histórico, social y cultural determinado. En este sentido, el enfoque psicológico connota la formación desde lo personal, como un complejo proceso de construcción activa de la subjetividad del individuo, por lo cual los procesos reflexivos y autorreflexivos se constituyen en núcleos básicos del proceso formativo.

Se concibe así a la formación como: “un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades” (Ferry, 1990, p.52). Este transcurre durante toda la vida, supone requisitos sociales como la interacción, pero adquiere sentido sólo cuando incluye una acción reflexiva: “formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas”. (p.54)

También la socialización es una categoría Pedagógica, pues favorece de manera esencial la integración social y cultural del individuo, que propicia la diversidad de acciones y sentimientos humanos. Para Luis (2011) es un proceso de inserción social, de interacción entre la sociedad y el individuo, a través del cual interiorizan las pautas, costumbres y valores compartidos por la mayoría de sus integrantes; a través de ella la persona se integra al grupo y aprende a conducirse socialmente: ese aprendizaje supone capacidad de relacionarse y convivir con los demás, de adaptarse y recibir influencia de la cultura, lo que reafirma el desarrollo de la personalidad.

La formación de los seres humanos se descubre así como síntesis de la actividad cultural y la educativa, lo que al mismo tiempo revela a la actividad y a la comunicación como categorías esenciales en el proceso de socialización. A la actividad humana se le reconoce como base determinante de la relación del sujeto con el objeto

en su contexto. Ella tiene en la comunicación la esencia dinamizadora de las relaciones sociales cualitativas.

Educadores cubanos (Fuentes, 2009; Horruitiner, 2007; Chávez, Suárez y Permuy, 2003) consideran necesario incorporar al estudio de la Pedagogía los vínculos entre las categorías hombre, cultura, sociedad y educación: “la consideración de lo humano requiere concepciones epistemológicas que propicien la construcción de una teoría pedagógica cultural y humana” (Fuentes, 2009, p.34). Esto implica que el estudio y desarrollo del proceso de formación debe reconocer el carácter de proceso social complejo, cultural y esencialmente humano que reviste el proceso pedagógico en ese nivel de enseñanza y dirigirse al egreso de:

Ciudadanos para la sociedad del siglo XXI, apropiados de una cultura universal, pero desde y con la identidad y autenticidad de su contexto y país, lo que significa: sujetos altamente comprometidos con la historia y las tradiciones de su entorno. (p.33)

Recorrer la tradición filosófica cubana contribuye a la comprensión y fundamento del proceso de formación del periodista en Cuba, apegado al arraigo de la cultura autóctona, los valores humanos y el sentimiento nacional de ilustres pensadores desde los siglos XVIII, XIX y principios del XX. La socialización del legado pedagógico de maestros y periodistas paradigmáticos requiere considerar la producción intelectual de estas figuras en publicaciones periódicas y adentrarse en la prosa crítica y didáctica del panorama nacional que exhibían. La confluencia de su labor pedagógica con el ejercicio del Periodismo dio

lugar a una praxis formativa que favoreció configurar una relación vincular entre los medios de comunicación y la educación.

La tradición del pensamiento filosófico-pedagógico cubano como antecedente del proceso formativo del profesional del Periodismo

El pensamiento filosófico-pedagógico cubano resulta un referente imprescindible para elucidar la formación histórica del profesional del Periodismo. Desde el siglo XVIII, importantes pensadores nutren el surgimiento de una prensa llamada al desarrollo de valores y patrones de vida honrada, la consolidación del espíritu nacional y la brecha a la satisfacción de aspiraciones colectivas e individuales. Esta trayectoria histórica descubre “hitos significativos de donde emerge un pensamiento que fue capaz de aunar lo filosófico y lo pedagógico, cuestión esencial en la interpretación de la construcción del conocimiento científico en la realidad cubana”. (Fuentes, 2009, p.44)

José Agustín Caballero, Félix Varela, José Antonio Saco, José de la Luz y Caballero, Enrique José Varona, José Martí y Alfredo Miguel Aguayo abonaron la tradición filosófica pedagógica cubana con su labor sistemática en instituciones escolares y el ejercicio de un periodismo que vindicó el compromiso de la prensa con el bienestar y el progreso del país. Esta investigación justiprecia sus aportes, al vislumbrar en su magisterio y su producción intelectual, antecedentes históricos que favorecen una mirada a la evolución del proceso formativo del profesional del Periodismo en Cuba.

José Agustín Caballero (1762-1835) fue sacerdote de importancia visualizado como orador sagrado, periodista

del *Papel Periódico* y estudioso de las instituciones políticas y administrativas que más convenían a la Cuba colonial. Catedrático del Colegio de San Carlos y San Ambrosio de La Habana, preconizó reformas educativas y combatió la Filosofía escolástica.

Félix Varela Morales (1788-1853) fue el iniciador de la ideología de la independencia cubana. Sacerdote y profesor del Colegio de San Carlos y San Ambrosio de La Habana, llevó a cabo una reforma fundamental en el contenido y el método de la Filosofía. Desde las páginas del periódico *El Habanero*, se convirtió además en precursor de la propaganda política revolucionaria en Cuba.

José Antonio Saco y López (1797-1879) fue alumno eminente de Félix Varela, fue la figura política de mayor alcance teórico y conceptual del movimiento liberal reformista de la década del treinta del siglo XIX cubano. Fue un agudo crítico del sistema colonial y el más brillante opositor al movimiento anexionista.

José de la Luz y Caballero (1800-1862) fue expositor en la primera mitad del siglo XIX, de las concepciones acerca de la sociedad, la cultura y el conocimiento en la Isla. Maestro fundador del Colegio El Salvador, se consagró a la educación patriótica de la juventud cubana.

Enrique José Varona (1849-1933), fue un intelectual de reconocida trayectoria como pensador político-social, orador, periodista y maestro, que se consagró a la reorganización de la enseñanza en la Isla. Su quehacer atraviesa los siglos XIX y XX, desde sus estudios literarios y filosóficos, hasta la intensa labor política y ciudadana que desarrolló en la República nacida en Cuba en 1902.

José Martí Pérez (1853-1896) constituye la figura cimera del pensamiento político-social cubano y

latinoamericano en la segunda mitad del siglo XIX, marcó con su ideario, pautas para la soberanía de los pueblos del continente. Fue gestor de la Guerra Necesaria que en 1895 se inició en Cuba por su independencia de España. Corresponsal de los principales diarios de la región, impulsó desde el periodismo una renovación en las letras hispanas de fines de esa centuria.

Alfredo Miguel Aguayo (1866-1949), maestro y teórico de la educación, es considerado el principal exponente de la Pedagogía activa en Cuba. Su labor pedagógica estuvo signada por la introducción de nuevos métodos de aprendizaje en la escuela primaria y el análisis de las funciones de la enseñanza, fundamentado en una axiología filosófica que proponía la formación de un hombre integral. Promovió la formación apegada a la vida en comunidad, educando en el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la justicia, el amor a la patria y al trabajo. Gran parte de su ideario aparece recogido en publicaciones especializadas de la época, entre ellas la *Revista de Educación*, que él mismo fundara en 1911.

Del pensamiento cubano de los siglos XVIII al XX, en el que destaca la atención a la enseñanza y la labor intelectual en la prensa, se ha nutrido la escuela de periodismo en Cuba; sin embargo, no abundan estudios que desde la investigación científica indaguen en las confluencias entre la labor como periodistas de estas figuras y sus ideas pedagógicas, trenzadas a un pensamiento filosófico “que se sitúa como elemento mediador entre la ciencia y la patria”. (Fuentes, 2009, p.45)

Esa postura ideológica tuvo su génesis en el modo de concebir al hombre en sociedad por la filosofía política del siglo XVIII, y se hizo notar en el discurso periodístico

de publicaciones que exhibían la inconformidad de los cubanos con la sociedad en que estaban viviendo, y desde las cuales estos prestigiosos intelectuales fundaron bases para ulteriores empeños revolucionarios.

Los periódicos y revistas de los que fueron redactores de oficio, emergieron bajo su pluma no solo como cuadernos para divulgar la creación artística, científica y literaria de la época, sino también como instrumentos de formación del ser colectivo para empezar a sentir a la nación, como medios para contrarrestar con la prédica de la virtud, y como verdaderos manuales de Periodismo en que aprender sobre los temas y la manera de abordarlos, con una función de orientación hacia la crítica y la interpretación de la realidad nacional y foránea.

En particular desde el sentido humanista martiano, las capacidades del periodista para actualizar, procesar y divulgar la información, solo tienen razón de ser si se contribuye desde la prensa a la transformación y el mejoramiento social. La revisión de su obra periodística permite revelar la constancia de sus ideas pedagógicas, sustentadas en una postura filosófica “marcada por su visión del mundo y del hombre, por la experiencia y sobre todo por la sabiduría política, en tal sentido traza caminos, crea confianza, cultiva razón y sentimiento y prepara conciencia para realizar el ideal de la nación”. (Fuentes, 2009, p.61)

El pensamiento martiano sirvió de fundamento y guía a nuevas generaciones de cubanos, los que persistieron en proyectos educativos que beneficiaran el ejercicio del pensar, en pos de la suficiencia nacional. Asimismo, cobraron vigencia en la etapa republicana las ideas de Luz y Caballero, ante la reducción de la labor educativa al espacio escolar: “El colegio necesita de la familia porque su

oficio es continuar y amplificar el trabajo que en ella debe haberse incoado” (Luz y Caballero citado por Cordoví, 2012, p.55). Guiados por su pensamiento, llegar a la familia se convirtió en uno de los reclamos más urgentes de maestros y periodistas, que diseñaron iniciativas tendientes a la compenetración de los padres con las actividades escolares.

Las diferentes concepciones y experiencias que sobre el periodismo se fueron desarrollando en los diferentes momentos históricos, evidenciaron que “la educación se encuentra siempre condicionada por una visión del mundo y del destino del hombre” (Chávez, Deler y Suárez, 2009, p.1), lo que demuestra que la Filosofía es guía principal del pensamiento pedagógico. Las confluencias que este recorrido histórico devela entre la labor periodística y el quehacer de maestros exponentes de la tradición filosófica pedagógica cubana, descubren también a esta ciencia como sustento teórico esencial para fundamentar el ejercicio de un periodismo comprometido con el desarrollo material, espiritual y moral del ser humano.

Las pautas formativas que aportaron para educar desde la comunicación devienen en la actualidad savia que nutre la praxis de un periodismo llamado a propiciar la reflexión sistemática sobre los procesos sociales. El compromiso además de su producción intelectual con el arraigo a la cultura y los valores preserva su vigencia en el fortalecimiento de un modelo de formación humanista de este profesional, que aboga por una prensa que estimule a participar activamente en la vida social.

Es así que el proceso formativo de los periodistas cubanos se ha de enriquecer de la vinculación armónica entre las exigencias científico-técnicas del sistema

info-comunicativo en que se insertan y el pensamiento de figuras paradigmáticas del periodismo en Cuba, que configuran una identidad propia de este campo profesional.

CONCLUSIONES

La sistematización de los referentes teóricos que sustentan la formación del profesional del Periodismo cubano respalda los aportes de la Filosofía, la Psicología y la Sociología de la Educación al proceso formativo en el nivel superior. Este trayecto epistemológico connota específicamente, las categorías de la Pedagogía como sustento de la praxis educativa en la formación inicial del periodista.

En particular, se reconoce a la educación como un proceso permanente de desarrollo del sujeto, que no es privilegio de las instituciones educativas, sino una responsabilidad compartida en la que intervienen los medios de comunicación. En este sentido, se identifica al periodismo como una fuerza de socialización importante que contribuye a la apropiación individual y colectiva de saberes, los valores, que determinan la posición activa y creativa del sujeto social e individual ante la vida pública.

Asimismo, se considera el legado de reconocidos maestros cubanos que trascendieron a la vez, por su labor en instituciones escolares y el ejercicio de un periodismo volcado a la expresión de su pensamiento pedagógico. Se justiprecian sus aportes, desde la consideración de antecedentes de la formación del profesional del Periodismo en Cuba, que favorecen una mirada a la carrera periodística en la actualidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F., González, A. y Recarey, S. (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En G. García. (comp.), *Compendio de Pedagogía* (pp.80-97). La Habana: Pueblo y Educación.
- Álvarez, C.M. (1999). *La escuela en la vida. Didáctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Blanco, A. (1997). *Introducción a la Sociología de la Educación*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- Cordoví, Y. (2012). *Magisterio y nacionalismo en las escuelas públicas de Cuba (1899-1920)*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Chávez, J., Deler, G., y Suárez, A. (2009). *Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la Pedagogía y la Didáctica*. La Habana: Sello Editor Educación Cubana.
- Chávez, J., Suárez, A. y Pemuy, L. (2003). *Un acercamiento necesario a la Pedagogía General*. La Habana: Instituto Cubano de Ciencias Pedagógicas.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México DF: Paidós.
- Fuentes, H. (2009). *Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior*. Santiago de Cuba: Centro de Estudio de Educación Superior “Manuel F. Gran”.
- Gómez, L. (2011). La juventud como categoría social. En Colectivo de autores (Ed.), *Lecturas de la realidad juvenil cubana a principios del siglo XXI* (pp.15-44). La Habana: Centro de Estudios sobre la Juventud y Oficina Nacional de Estadísticas.
- Horruitiner, P. (2007). La Universidad Cubana: el modelo de formación. En *Revista Pedagogía Universitaria*, XII(4), 1-157.
- Luis, M. (2011). Reflexiones acerca de la socialización laboral. En Colectivo de autores (Ed.), *Lecturas de la realidad juvenil cubana a principios del siglo XXI* (pp.135-155). La Habana: Centro de Estudios sobre la Juventud y Oficina Nacional de Estadísticas.

- Marx, C. y Engels, F. (1982). *Obras Escogidas*. Moscú: Editorial Progreso.
- Méndez, G. M. (2016). *La formación del profesional del Periodismo desde la práctica pedagógica de Adolfinia Cossío Esturo*. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
- Parra, I. B. (2002). *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial*. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- Vygotski, L.S. (1960). *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Moscú: Editorial de la Academia de Ciencias Pedagógicas.

SEGUNDA PARTE



Modelos educativos y
metodologías aplicados
en universidades
latinoamericanas

ORIENTACIONES CONCEPTUALES EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EDUCATIVA: VISTAZO DESDE COLOMBIA, BRASIL, ARGENTINA Y CHILE

Carlos Federico Ayala Zuluaga¹
Roberto Tadeu Iaochite²
Samuel de Souza Neto³

INTRODUCCIÓN

La formación de profesores en algunos países (Inglaterra, EE.UU, Francia, Portugal, Chile, Brasil, Argentina, Colombia y otros) en la década del noventa e inicios del siglo XXI, ha estado marcada por nuevas orientaciones y consideraciones en el campo de la Educación, la Pedagogía y por el contexto socio-económico que dio lugar a diferentes reformas y políticas educacionales, “que por

1) Licenciado en Educación Física y Recreación; Especialista en Procesos Pedagógicos del Entrenamiento Deportivo; Magister en Educación, con Énfasis en Currículo y Evaluación; Doctor en Ciencias de la Motricidad, Profesor Asociado, Universidad de Caldas. *federico.ayala@ucaldas.edu.co*.

2) Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista (1994), Mestre em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista (1999) e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2007). Professor Doutor - Dpto Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade. *iaochite@rc.unesp.br*.

3) Graduação em Educação Física, Pontifício Instituto das Missões (1977). Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1980). Graduação em Pedagogia, Pontifício Instituto das Missões (1980). Especialização em Educação Física, Universidade Estadual de Londrina, Brasil (1983). Especialização em “A formação acadêmica em Educação Física, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil (1987). Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil (1992). Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, USP, Brasil (1999). Pós-Doutorado, Université de Montreal, UdeM, Canadá (2012). *samuelsn@rc.unesp.br*.

su vez expresan una concepción de educación orgánica al modelo económico en el proceso globalizado de acumulación flexible” (Ferreira, 2011, p.512), por lo que el análisis, la conceptualización, materialización, representación y comprensión de la formación ciudadana inicia con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En esta línea de análisis, se observa que en el siglo anterior los procesos de la ciencia y del conocimiento, se desarrollaron esencialmente, buscando crecer en todos los aspectos y sentidos, pero direccionados por lo económico y tecnológico, a partir de las aperturas económicas externas y las demandas de acceso a las estructuras productivas y transformaciones de los mercados laborales (Rama, 2015; Ruiz, 2009). Se entiende que en este período existe un predominio de las ciencias duras o positivistas en todas las áreas del conocimiento, pues estas respondían a los requerimientos de la ideología neoliberal, o sea donde el individuo luchando y compitiendo busca sobrevivir.

Estas nuevas dinámicas culturales y sociales, el progreso de los diferentes sistemas educacionales del mundo y el adentrarse en el nuevo siglo, en el universo educacional le dio mayor énfasis a las dimensiones de carácter político y social, a la importancia de la interdisciplinariedad orgánica (Rama, 2015) y a las relaciones entre los dominios de los conocimientos teóricos y prácticos, lo cual fomentó que sean direccionados y centrados en la formación de los profesores.

También se encuentra para el siglo XXI, en los procesos de formación, una centralización o fortalecimiento desarrollado de las competencias, que permitan afrontar las exigencias económicas, laborales y cibernéticas del mundo globalizado, en donde diferentes procesos

educativos, de formación y de trabajo son regulados de acuerdo con las dinámicas de los mercados capitalistas, neoliberales y globalizados, y con acciones políticas que van en detrimento de procesos formativos holísticos e integrales. (Perrotta, 2015)

En ese contexto de mudanzas propuestas y realizadas alrededor de los sistemas o aparatos educativos, los países de América Latina también presentan situaciones y cuestionamientos relacionados con el desarrollo, como: la hegemonía de los principios ideológicos del neoliberalismo y de la globalización; las luchas y manifestaciones que rechazan estas ideas que conciben la educación y los procesos formativos solamente con el carácter de mercado; los procedimientos para articular la gestión, el financiamiento y la evaluación del aspecto educativo.

Todo eso se desenvuelve en un espacio de tensión entre lo local y lo global, que busca regular el aspecto social con lo educativo, en donde los sistemas escolares son administrados y financiados mediante medidas políticas y administrativas, específicamente con el objetivo de ser soluciones para los problemas de la ineficiencia administrativa de los recursos educativos. (Oliveira, 2009)

La relación entre la universidad y la escuela, ha sido escasa a lo largo de los años, aunque en mayor medida, tampoco así entre sistemas educativos a nivel internacional, creando aunque posturas similares, preceptos y conceptos de diferente denominación para abordar un mismo fenómeno. Particularmente en las universidades, bajo diferentes objetos de investigación, se presenta con diferentes nombres, aunque generalmente mantienen el mismo sentido y significado; conceptos como Orientación

conceptual pedagógica (OCP) y Práctica pedagógica educativa (PPE).

La decodificación de conceptos y su interpretación para la mejora del proceso formativo en la universidad requiere de un trabajo articulado entre las partes, a lo cual la colaboración y el trabajo cooperado resultan de gran importancia. Es así que se emprende desde una investigación doctoral titulada “Orientações pedagógicas no estágio supervisionado de educação física na Colômbia, Brasil, Argentina e Chile”, el estudio que intenta relacionar los conceptos antes mencionados.

La investigación realizada está asociada al convenio con el Programa de Apoyo Educativo del Estudiante Extranjero (PAEDEX - UNESP) y la Asociación de Universidades Iberoamericana y Posgrados (AUIP) - Bolsa PROPG/UNESP), inscrita en el macro-proyecto internacional “Los desafíos de la Práctica Supervisionada en la experiencia internacional y en la realidad brasilera sobre la perspectiva de la profesionalización de la enseñanza en la Educación Física”.

Por todo, lo anteriormente expuesto, se considera que desde la perspectiva presentada sobre las OCP y la PPE en Colombia, Brasil, Argentina y Chile, se puede relacionar de manera tal que permita comprender cómo desde los aspectos legislativos y normativos se desarrollan las prácticas pedagógicas de los alumnos universitarios en educación física; haciendo este recorte en los países mencionados, teniendo en cuenta sus desarrollos históricos, económicos, sociales y políticos en torno a los aspectos que conciernen a la educación. Para lo cual se tuvo en cuenta los procesos legislativos y normativos en cada país.

DESARROLLO

Las Orientaciones conceptuales pedagógicas y la práctica pedagógica educativa

En contraposición a las políticas neoliberales y globalizantes relacionadas con la educación, Freitas (2004) afirma que la formación de profesores responde a diferentes proyectos de tipo social, educativo, laboral y político, en los cuales se buscan hacer articulaciones de la Universidad para la Escuela y viceversa, mediante procesos pedagógicos en condiciones de enseñanza-investigación-extensión; a la organización y presentación de proyectos pedagógicos, epistemológicos, curriculares, técnicos y científicos que envuelvan a la comunidad;

Para Freitas (2004) la formación de maestros es la reconstrucción de relaciones para una nueva escuela humanizada que asuma desafíos en la política profesionalizante; a la valorización del ejercicio docente, como profesión, profesionalización y profesionalidad y un encuadramiento de las pedagogías en el siglo XXI; esto como “condición para una educación emancipadora de las nuevas generaciones y de formación de educadores intelectuales de un nuevo tipo, para la formación de todos los profesores como pedagogos comprometidos con la actualidad”. (p.113)

Con base en lo anterior, se puede entender que las propuestas y mudanzas son presentadas e impuestas a las comunidades educativas, sin tener en cuenta la estructuración y construcción de la percepción, las ideas y las opiniones de los actores responsables por la aplicación y por el desarrollo de estas mismas propuestas en el contexto real de los procesos educativos y formativos.

Estos actores son los profesores y alumnos en general, como figuras centrales del proceso y los directamente involucrados, ya que los alumnos y, principalmente, los profesores tienen formación y conocimientos pedagógicos: experiencias, percepciones, ideas y representaciones de las realidades y de los contextos educativos; conocimientos, saberes y vivencias que estructuran sus OCP, las cuales influyen directa o indirectamente en los formandos.

Por eso, se asume la sustentación epistemológica del concepto de Orientaciones Conceptuales Pedagógicas (OCP) en adelante como, aquellas que permiten estudiar, investigar y realizar abordajes actualizados y pertinentes a los diferentes procesos y conceptos de formación que se desarrollan en el recorrido de una larga historia educativa, específicamente, en torno de la construcción del conocimiento y entendimiento del enseñar, del aprender, de la educación y de las prácticas educativas y docentes, desde las construcciones teóricas y prácticas para el ejercicio docente en general. (Feiman, 1990; Loya, 2008)

Por lo que es importante reconocer y entender que “las orientaciones conceptuales corresponderán, de una forma u otra, a los criterios de epistemología, ontología y metodología que de los procesos o programas de investigación en educación y del concepto de sociedad, su educación y sus acciones”. (Imbernón, 2007, p.35)

Las OCP se construyen entendiéndolas desde la teoría y la práctica que conllevan al ejercicio docente en general, en donde se comprende la educación como una práctica social no neutra y que incide en los protagonistas de estas, encontrándose subyacente, implícita o explícitamente, determinada(s) concepción(es) de la misma práctica social, demostrando relaciones con la función y desenvolvimiento

de las concepciones epistemológicas de lo que es formación, profesionalización, profesionalidad y la filosofía curricular a que corresponden. (Imbernón, 2007)

En suma, se pondera que es sobre las OCP que los docentes desarrollan y adoptan los conocimientos y experiencias, y sobre las que se fundamentan los objetivos y enfoques que tienen los mismos docentes frente a los procesos del enseñar y aprender.

Entre tanto, algunas de las directrices permiten pensar en la formación de profesores y de futuros profesionales de la educación con una apropiación de amplios conocimientos y saberes; que sean críticos, independientes, analíticos, innovadores, etc., con capacidad de participar comprometidamente en los procesos comunitarios y sociales; que reconozcan, investiguen y comprendan las realidades y situaciones que se presentan en los contextos educativos.

Las OCP se clasifican en Conservadoras y Emergentes. Entre las Conservadoras, se encuentra la de tipo Tradicional, basada esencialmente en la apropiación del aprendizaje teórico; la Tecnista, fundamentada en la eficacia para el trabajo y producción en la sociedad; y la Académica, con base en el fortalecimiento académico y en la investigación. Las OCP Emergentes contienen la Naturalista, sustentada en los preceptos de la Escuela Nueva; la Centrada en los Procesos, con fundamentos en la construcción del conocimiento y en las experiencias vivenciadas por los actores comprometidos con el proceso, y la Hermenéutica, que se sustenta en la reflexión, análisis y crítica de los procesos.

Por todo se comprende que están fundamentadas en los objetivos y enfoques de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, más que en directrices ideológicas o

político-económicas. Pues, las orientaciones de formación docente son las visiones educativas que los profesores tienen y colocan en escena y en las cuales hay un intercambio recíproco entre el objeto (la enseñanza) y el sujeto (el aprendizaje).

Universidad y Escuela son dos contextos que históricamente no “conversan” mucho, pero que en los últimos tiempos se han aproximado, específicamente en la Práctica Pedagógica Educativa (PPE). Particularmente en las universidades, bajo diferentes objeto de investigación, se presenta con diferentes nombres, aunque generalmente mantienen el mismo sentido y significado; tenemos que en Colombia (Universidad de Caldas) se denomina Práctica Profesional Docente (PPD); en Brasil Estágio Supervisionado (ES); Observación y Prácticas de Enseñanza en Educación Física I e II en Argentina (Universidad Nacional de La Plata); y Práctica Profesional Final en Chile (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación).

Siendo la PPE reconocida como espacio de formación de diferentes perspectivas epistemológicas, específicamente, en el área de la Educación Física, pues en ella se sistematizan los nuevos conocimientos, se afirman y reestructuran conceptos e interpretan las realidades en las que se coexiste en el día a día educativo.

Por esto se comprende la PPE como un espacio en el que se realiza “actividad práctica, pero teórica, instrumentalizada de la praxis docente, entendida esta como actividad teórica de conocimiento, fundamentación, diálogo e intervención, esta, sí, objeto de la praxis” (Pimenta y Lima, 2004, p.45). Por tanto, se es necesario investigar y comprender en la Formación de Profesores de Educación Física, pues esta apunta a las perspectivas

que contribuyen y auxilian en la función, relación y mediación del ejercicio docente entre la Universidad y la Escuela.

Entendiendo que la PPE; es pues un espacio educativo de tiempo y de permanencia constante - del practicante-profesor - en la escuela o en una comunidad educativa, en el cual este continúa con su proceso de formación; a partir de la adquisición de nuevos conocimientos, experiencias y saberes que contribuirán en el mejoramiento de sus aprendizajes, de su conciencia política y social, además de que lo habilitarán y perfeccionarán para el ejercicio docente profesional, mediante la aproximación a las realidades y actividades teóricas pedagógicas en las cuales actuará en el futuro; ligando teoría y práctica. (Ayala, Franco y Ayala, 2015; Melo, 2008; Milanese, 2008)

También, la PPE, es un proceso que fomenta, en los practicantes-profesores, la apropiación de los conocimientos adquiridos durante la formación y el aprendizaje en el pregrado y colocados en práctica en el contexto escolar, por el mismo practicante-profesor con responsabilidad, compromiso, planificación, control y valoración del proceso. (Ayala et al., 2015; Faria, Corrêa y Bressane, 1982)

Esto se logra mediante la integración de lo pedagógico, didáctico, disciplinar y experiencial en una praxis social e intencional del sujeto profesor, con el desarrollo de competencias formativas y educativas, que conciben y resignifiquen nuevos conocimientos, saberes, aprendizajes y enseñanzas en las Orientaciones Conceptuales Pedagógicas y educativas, y están relacionadas con mayores componentes de aprendizaje y enseñanza práctica. (Ayala et al., 2015; Rama, 2015; Freidson, 1998)

De esa manera, la PPE en los procesos de formación de profesores, es una actividad con gran relevancia en los diferentes programas, especialmente en las licenciaturas, pues los estudiantes necesitan hacer prácticas pedagógicas que los aproximen a las realidades escolares, tanto en la universidad como en la escuela, para que tengan posibilidades de preparar, confrontar, analizar, reflexionar, discutir, organizar, sistematizar, integrar, aplicar y evaluar sus experiencias y realidades de enseñanza. (Carvalho, 1985)

Por todo, lo anteriormente expuesto, se considera que desde la perspectiva presentada sobre las OCP y la PPE en Colombia, Brasil, Argentina y Chile, se puede relacionar de manera tal que permita comprender cómo desde los aspectos legislativos y normativos se desarrollan las prácticas pedagógicas de los alumnos universitarios en educación física; haciendo este recorte en los países mencionados, teniendo en cuenta sus desarrollos históricos, económicos, sociales y políticos en torno a los aspectos que conciernen a la educación.

Específicamente se tuvo en cuenta los procesos legislativos y normativos que regulan el desarrollo del actuar de los practicantes-profesores, de las relaciones entre la acción y las concepciones educativas y pedagógicas, y los Proyectos Políticos Pedagógicos de cada programa de formación.

Practica Pedagógica Educativa en los contextos de la Escuela y la Universidad

En este apartado se aborda, inicialmente por cada universidad, aquellas normativas del orden nacional, departamental (estadual), municipal y universitaria, que regulan y orientan el proceso en el cual se desarrolla la PPE, a

partir de la relación entre la Universidad y la Escuela, los profesores titulares de la escuela, los profesores asesores de la universidad y los practicantes-profesores. Finalmente se presentan las relaciones entre las normas orientadoras y regulativas de la PPE con las OCP en un plano de relaciones; plano en el cual también se encuentran inmersos los actores antes citados.

El objetivo es presentar encuentros y desencuentros en torno a la normatividad de la PPE en cada país; a partir de sus regulaciones develar las OCP que determina su construcción o direccionamiento administrativo y educativo, para llegar a relaciones académicas que inciden en los procesos de formación de maestros en la región.

En la descripción que se presenta sobre el desarrollo de la PPE, a partir de los aspectos legislativos, normativos y de la estructura académica curricular de la misma, se buscó comprender lo que hay detrás de estos procesos, lo que subyace en ellos y sus relaciones en la educación del nivel básico y superior, en donde pueden mediar convenios y/o acuerdos entre movimientos o grupos con intereses u objetivos comunes y así defenderlos y fortalecerlos de manera mancomunada. (Perrotta, 2015)

Colombia: Universidad de Caldas

Este ítem se estructuró, con base en las directrices normativas en las esferas de la Nación, de la Universidad, de las diferentes regulaciones de la Facultad y de la coordinación de la PPE. En la Universidad de Caldas (UdeC), los procesos de la PPE se desenvuelven en las legislaciones, reglamentos, conocimientos y aspectos históricos, teniendo una visión y fundamentación holística: o sea el porqué, el para qué y el cómo se lleva a cabo en la institución.

La PPE, en esta Universidad se denomina “Práctica Profesional Docente (PPD)” para todos los cursos de licenciatura de la institución. Así que es aceptada y asumida por el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física Recreación y Deporte de la Facultad de Ciencias para la Salud. Sin embargo, el componente pedagógico, didáctico, curricular y metodológico es orientado por el departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Artes y Humanidades, y tiene su fundamento de formación en la idealización del “Decreto 272 de 1998 que instala la Pedagogía como disciplina fundante del currículo para la formación de educadores”. (UdeC, 2002, p.5)

Con base en la fundamentación anterior, se busca en los programas orientar los procesos de formación para el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje, sustentadas en lo epistemológico, en los procedimientos y en los saberes disciplinares y pedagógicos, articulando niveles, ciclos y procesos educativos, formativos, pedagógicos y didácticos en el contexto que se desenvuelve el alumno (Colombia, 2010). Por eso se entiende que la PPE tenga sus bases y fundamentos de desarrollo en los aspectos jurídicos y legislativos, esencialmente en la Ley General de Educación 30/1992 apoyada en la Ley 115 de 1994, del Sistema Educativo Colombiano, con las correspondientes resoluciones y decretos que la reglamentan.

Se tiene también el Decreto 2566/2003, que es el responsable por las condiciones mínimas de calidad y requisitos para el ofrecimiento y desenvolvimiento de programas académicos de la educación superior (Colombia, 2003). Además se presenta la Resolución 1036/2004, en la cual se definen las características específicas de calidad

para los programas y especializaciones en Educación (Colombia, 2004).

Sustentado en las normas y planos mencionados anteriormente, pero específicamente los relacionados con las finalidades y los objetivos de los procesos de formación de profesores en Colombia y específicamente en la UdeC, en el artículo 109 de la Ley 115/1994, se exhiben las directrices respectivas, para formar un docente que sea investigador de y en la educación, con idoneidad pedagógica y didáctica y que su ejercicio docente se relacione con el contexto de la Escuela. (Colombia, 1994)

En el ámbito legislativo de Colombia, según la Resolución 5443/2010, se definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en la educación; en el artículo seis, se determina la importancia de la PPE en la enseñanza, en el aprendizaje y en el desarrollo de las competencias educativas. Por eso, se presentan las directrices que orientan y contribuyen en el desenvolvimiento de ésta en los espacios formativos o en las instituciones escolares.

Lo que se propone en esta resolución es que el campo de la PPE sea un espacio donde el practicante-profesor desenvuelva actividades de enseñanza y aprendizaje, donde articule los diferentes conocimientos, conceptos y procedimientos adquiridos con los saberes disciplinares, didácticos, epistemológicos, experienciales y pedagógicos. (Colombia, 2010)

En la UdeC, además de la reglamentación nacional, las autoridades respectivas proponen para el desenvolvimiento de la PPE acuerdos y resoluciones, como las Políticas Curriculares, el Plan de Desarrollo y el Reglamento Estudiantil de la Institución, los cuales determinan las

directrices y caminos a adoptar. Estos documentos contribuyen en la planeación, regularización y estructuración de estrategias de seguimiento, acompañamiento, mejoramiento, investigación, evaluación, reflexión y crítica en torno del desarrollo de competencias profesionales y docentes del practicante-profesor durante el proceso de la PPE. (UdeC, 2010)

Se comprende que el desarrollo de la PPE se fundamenta esencialmente en las directrices y principios políticos del orden internacional y nacional, que llevan en cuenta propuestas y políticas educativas con relación a los aspectos que buscan renovaciones en los sistemas educativos en general, con el pretexto de mejorar la educación y la formación de los profesionales de la docencia.

En el Proyecto Político Pedagógico del programa de Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte, la PPE tiene como objetivo central desenvolver en los licenciandos la capacidad de involucrarse e intervenir científica, humana y pedagógicamente en las instituciones y en las comunidades educativas, mediante el ejercicio docente.

Por tanto, se entiende que la formación de los alumnos se desenvuelve en torno a lo que se denomina *Modelo Cognitivo-Experiencial-Reflexivo*, en el cual se busca indagar y comprender los actos educativos, pedagógicos y didácticos en la formación y específicamente en la PPE, a través del fomentar la participación activa, la crítica fundamentada, la reflexión constante, los diálogos académicos y el debate responsable, con base en la vivencia académica, experimentación científica y demostración del ejercicio docente. (UdeC, 2010)

En cara a esta caracterización, se observa en el perfil profesional la perspectiva de formar un profesor que tenga como identidad en el aprendizaje de la docencia, la orientación para apropiarse de los conocimientos adquiridos, confrontarlos con las realidades educativas y pedagógicas mediante la reflexión y la crítica constructiva.

Brasil: Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, Campus de Rio Claro

En Brasil el proceso de la PPE se denomina Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e inicia su consolidación con la Ley nº 6.494/1977, que dispone sobre las prácticas de estudiantes en establecimientos de enseñanza superior y profesionalizante del 2º Grado y el suplementario y de otras providencias sobre quien participa de la práctica, las condiciones, el tiempo y los objetivos de este.

Por su parte, el Decreto-Ley nº 8.859/1994, modifica algunos dispositivos de la Ley anterior (Ley nº 6.494), extiende a los alumnos de enseñanza especial, el derecho a la participación en actividades de la PPE en los contextos públicos y particulares, con el fin de proporcionar experiencia prácticas en la línea de formación del practicante-profesor. (Brasil, 1994)

En el Decreto nº 87.497/1982, se reglamenta la Ley nº 6.494, específicamente en la definición del objetivo de la PPE, quienes son los actores, la carga horaria, la duración de está y de la jornada, el plazo de compromiso del practicante-profesor y de la institución donde se llevará a cabo. (Brasil, 1982)

En la opinión del Consejo Nacional de Educación (CNE) CNE/CP 21/2001 del Ministerio de Educación y del Consejo Nacional de Educación, se presentan las

nuevas Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores en la Educación Básica y en el nivel superior de los programas de licenciatura de formación plena (Licenciatura y Bacharelado), determinándose el papel de los profesores en los procesos educativos nacionales y una base común para mejorar los modelos educativos existentes y, por lo tanto las características de la PPE.

En el documento antes mencionado, la Resolución CNE/CP 1/2002, se propone articular principalmente la teoría y la práctica con base en el saber hacer y en el comprender lo que se hace, mediante procesos sistemáticos de reflexiones colectivas e individuales, en que la PPE sea articulada en toda la formación docente, en lo posible desde el primer año de formación y en convenio con las escuelas, donde “[...] la práctica educativa no puede quedar sobre la responsabilidad de un único profesor de la escuela de formación, pero envuelve necesariamente una actuación colectiva de los formadores”. (Brasil, 2001, p.58)

Las opiniones del CNE/CP 27 y 28 de 2001, disponen el tiempo de inicio de la PPE, el lugar de desenvolvimiento, los actores involucrados, la relación con el Proyecto Político Pedagógico y la relación Universidad-Escuela. La Resolución 2/2002, artículo 3, orienta los propósitos o principios que guiarán la formación de profesores para el ejercicio profesional, teniendo coherencia entre la formación y la práctica docente, por lo que se propuso la distribución de la carga horaria.

La Resolución 7/2004, instituyó las Directrices Curriculares Nacionales para los programas de formación en Educación Física, en el nivel superior de graduación plena. En su artículo 5, determina y define que el proceso de la PPE contribuye para consolidar y vivenciar las

competencias desarrolladas en espacios académicos diferentes y con la orientación y asesoría de un profesional habilitado. (Brasil, 2004)

Finalmente, se decreta la Ley n° 11.788/2008, en que se reglamenta la PPE en plenitud. En esta se proponen las directrices para estudiantes en su definición, clasificación, las relaciones de la práctica, de la institución de enseñanza, de la parte cedente, del practicante-profesor, de la fiscalización y de las disposiciones generales (Brasil, 2008). Más allá de eso, se tiene el Parecer CNE/CES N° 416/2012, en el cual se aprueba su realización fuera del país. (Brasil, 2012)

La Universidad Estadual Paulista (UNESP) tiene su basamento en el artículo 1 de la Resolución UNESP 36/1996, en este se determinan los objetivos de la formación, la PPE y la cualificación para la profesión mediante la Práctica Obligatoria. (UNESP, 1996)

El Consejo del Programa de Graduación en Educación Física (CCGEF, siglas en portugués) presentó una propuesta de reestructuración curricular, en la cual se admitía la nueva estructura propuesta por el CNE, con los objetivos y las condiciones que determinaron para el desarrollo de la PPE en programas que forman maestros y que se desempeñaran en el ámbito escolar y no escolar (bacharelado) o espacio no formal de educación - clubes, centros de actividad física, escuelas deportivas, entre otros - fundamentados en las directrices curriculares resumidas anteriormente. (UNESP, 2005)

Argentina: Universidad Nacional de La Plata

En el Programa de Profesorado de Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), la PPE es

conceptualiza como Observación y Prácticas de Enseñanza en Educación Física I y II. En este programa se da cuenta de las políticas, de los medios, de las tendencias e innovaciones que se presentan, proponen y se asumen en el sistema de la Política Pública Educativa de la Argentina, especialmente, los procesos legislativos y reglamentarios, a partir de la Reforma Educativa de 1990 y, así mismo, permite que en ese cuerpo normativo nacional sea orientada la formación docente para el ejercicio de la profesión docente.

Por eso, a partir de la Resolución 32/1993 del Consejo Federal de Educación, se propone que las prácticas didácticas docentes y el sistema educativo como ejes curriculares, valoricen la PPE, donde son tenidas en cuenta las problemáticas contextuales, la integración de las teorías y los conocimientos disciplinares, para formar y educar profesores críticos, autónomos, creativos y comprometidos con las comunidades educativas. (Argentina, 1993)

Además se proponen directrices sobre la organización, las funciones, las características, los criterios, los parámetros y los campos de la formación educativa (Argentina, 1994); la reorganización del sistema de formación profesional de la docencia en relación con la carga horaria, la organización curricular, la acreditación institucional y la educación polimodal (Argentina, 1996); también se tienen, los principios y los criterios para el desempeño docente en la educación de jóvenes y adultos. (Argentina, 1999)

Encuéntrese en la Ley de Educación Superior 24.521/1995, el direccionamiento de las funciones básicas de las instituciones universitarias y se busca que la Universidad y los procesos de la PPE se desenvuelvan de manera tal, que sus servicios y campo de acción

contribuyan con la transformación y desarrollo de la Nación y de las comunidades educativas, ya que con base en atribuciones, se transmite la enseñanza, la investigación, la innovación y la práctica profesional docente, procurando cumplir con uno de los fines de la educación superior, que es transmitir la enseñanza en el contexto de la Escuela, mediante las Prácticas Pedagógicas Educativas. (Mollis, 2014; Argentina, 1995)

La Ley de Educación Nacional (26.206/2006), manifiesta que el espíritu de la formación busca trazar un puente de unión entre la investigación, la enseñanza, la práctica docente y las experiencias educativas, en la formación inicial y en la continuada de los diferentes niveles educativos e institucionales. (Argentina, 2006)

En el 2007, después de la reforma de la Educación en la Argentina, desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) se propuso al Ministerio de Educación los *Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial*, estos fueron el marco regulatorio para los proyectos jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial en los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Argentino.

Se destaca la Escuela como Campo de Conocimiento y de escenario de la actuación docente, mediante la participación e incorporación progresiva, del practicante-profesor, en los contextos educativos, con el fin de integrar los otros conocimientos (general y específico), pero dándole énfasis a la formación disciplinar y profesional para el futuro ejercicio docente en distintas áreas, con base en los objetivos, contextos, actividades de campo, prácticas docentes disciplinares, proyectos pedagógicos y comunitarios, capacitación de los profesores-titulares en la PPE y desarrollo

de procesos evaluativos, hasta abordar plenamente la Residencia Pedagógica Íntegra. (Argentina, 2007)

Lo propuesto en el párrafo anterior, se hizo en un proceso que articula e integra proyectos de otros campos del conocimiento, a partir del análisis, experimentación y reflexión en la práctica, ya que la Escuela es considerada como el escenario más apropiado para el desenvolvimiento de la docencia, o sea, se reconoce la importancia de esta o de la institución en general, en el transcurso de la formación docente profesional. (Argentina, 2010).

En la misma perspectiva legislativa de la formación docente en Argentina, la Resolución 167/2012 del Consejo Federal de Educación (C.F.E.), presenta el *Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015*, propuesto al Ministerio de Educación Nacional, para fortalecer las áreas del Desarrollo Curricular de la Investigación y de la Formación Continuada, por la integración y el apoyo diferenciado en la formación de profesores en la educación superior y en las Escuelas, destacándose como escenario principal el campo de las Prácticas Pedagógicas Educativas, con la articulación administrativa, educativa y pedagógica entre los programas, las instituciones formadoras y los espacios del ejercicio docente. (Argentina, 2012)

En la UNLP se encuentra, el documento “Memoria Académica”, en donde es reglamentada y planteadas las directrices para el desenvolvimiento de la PPE tales como: la relación y determinación de las horas, los objetivos, contenidos, funciones, requisitos para la aprobación de la PPE, modalidades de evaluación, disciplinas que la subsidian, entre otras; además del cómo se promueven y aprueban las Didácticas y Prácticas de Enseñanza; y en el numeral 26 se habla sobre las condiciones para cursar o

inscribir la disciplina como Práctica Pedagógica Educativa. (UNLP, 2000)

Con base en las diferentes directrices presentadas, se entiende que esos procesos de formación docente, en relación a la PPE, son orientadas para el fortalecimiento de la profesión, pero valorizando las realidades educativas a través de la formación en la crítica, en la autonomía, en la creatividad y en el compromiso docente, investigador y comunitario, y en articulación con la reflexión de los conocimientos y experiencias adquiridas, con las directrices gubernamentales e institucionales.

Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

El programa de formación de docentes abordado en la investigación fue la Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación; el nombre asignado a la disciplina PPE es *Práctica Profesional Final*.

Los procesos educativos en Chile tuvieron su desarrollo e influencia a partir de documentos como la nueva Constitución de 1980, Decretos con Fuerza de Ley (DFL) y la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) de 1990, en que se abordan los principios, los conceptos fundamentales y las disposiciones de carácter administrativo, organizacional y de gestión relativos a la educación, además de la reestructuración de esta en los diferentes niveles de formación. (UNESCO, 2004)

Ya con base en la nueva dinámica democrática, después del régimen de la dictadura, es presentada la *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)*, 18.962/1990 (Chile, 1990), la cual ha operado como norma-madre, para la estructuración y funcionamiento del nuevo sistema

educativo chileno en todos los niveles (UNESCO, 2004). En 1997, fue iniciado el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente – PFFID –, con el fin de mejorar la calidad del ejercicio docente, a partir de la relación de las políticas y objetivos educativos.

Luego la Ley 20.370/2009 estableció las directrices de una nueva *Ley General de Educación* en Chile, en la que se proponen los principios y fines de la educación en general y en la que cada nivel de formación educativa tiene cierta autonomía y libertad para el desarrollo de los procesos de formación profesional. (Chile, 2009)

Sin embargo, la Vice-rectoría Académica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), fue más allá de la ley e hizo una modificación en el Reglamento General de Estudios y aprobó ítems en los que, por ejemplo, para un estudiante de licenciatura obtener su graduación deberá ser competente en todos los requisitos curriculares: y para tal, es obligatoria la culminación de la Práctica Profesional Final (PPE), la Memoria o Seminario de Título (Histórico Escolar) y la Prueba escrita de Título. (UMCE, 1992)

Esta titulación fue reglamentada por los diferentes programas de formación docente de la Universidad, por eso la UMCE, con base en el artículo 3 de los principios, asumió esencialmente la autonomía para definir sus intereses educativos y la flexibilidad para adaptarse a las realidades, a los proyectos y a las normas vigentes. (UMCE, 2002)

Los documentos exhibidos permiten entender la importancia de las directrices y propuestas llevadas a cabo en las reformas curriculares en Chile, estas fueron asumidas por el Reglamento de la PPE de la UMCE, en las que la Dirección de la Docencia y la Coordinación General

de Prácticas proporcionan los diferentes direccionamientos para el proceso de la PPE.

El reglamento tiene su estructuración basada en el concepto, en los propósitos y en los requisitos para el desarrollo de la PPE; en la asistencia y en la responsabilidad de los practicantes-profesores; en su aprobación; en su proceso, en su organización y administración; en la supervisión; en los requisitos y funciones del profesor-guía (profesor-titular); en la evaluación y en las postergaciones y homologaciones de la misma. (UMCE, 2011)

Además de eso, la constitución del profesional tiene como características una actualización en la formación docente, aplicada y pedagógica, en concordancia con proyectos de las prácticas, de la extensión, de la investigación y de la docencia para el desenvolvimiento de competencias genéricas y específicas que permitan intervenir en los contextos educativos y sociales del área. Por lo que se observa que se constituye un perfil profesional para ser desarrollado en diferentes campos de la Educación Física: promoción de la salud, actividad física, naturaleza y aprovechamiento del tiempo libre y la gestión y organización del entrenamiento físico y deportivo. (UMCE, 2015)

Con base en los documentos anteriores y en las directrices presentadas en la misión, en la visión, en los planos de formación y proyectos de desarrollo institucional para la docencia, investigación y extensión, se verifica que se busca promover la profesionalización docente en diversos ámbitos y que, finalmente, la Vice-rectoría Académica de la UMCE, en el Estatuto General de Estudios (UMCE, 2002) de la Universidad definió, que la Orientación Pedagógica que envuelve todos los programas de formación en la Universidad es el Curricular por Competencias.

Observaciones Relacionales

Se comprende que los lineamientos normativos, que orientan o sustentan el desarrollo de la PPE procuran por formar profesionales con idoneidad pedagógica y didáctica, con fuerte identidad crítica, reflexiva, activa y comprensiva, que contribuya en la organización y transformación de las problemáticas y realidades educativas, dentro de compromisos praxis-socio-culturales y por medio de procesos de enseñanza desde las prácticas, el desarrollo de competencias, y la administración, gestión e investigación educativa. (Rama, 2015)

Al analizar las directrices del cuño gubernamental, se evidencia como objetivo principal el desarrollo de competencias y habilidades para el desempeño laboral, realizando interrelaciones de la teoría con la práctica, y viceversa, entendiendo que las OCP que sobresalen son la académica y la tecnicista; en las universidades, se tiene como base los procesos de docencia, investigación y proyección (extensión) en los contextos educativos (escuela y universidad) en la construcción activa del conocimiento, a partir de un Constructivismo Social en la Acción.

En concordancia con Rego (2012), las propuestas legislativas, mediante los decretos, pareceres y resoluciones, valorizaran en la PPE la relación entre teoría y práctica, predominando en los programas de las universidades y en las PPE, OCP Tradicionales, Académicas, de Eficacia Social, Hermenéuticas y Centradas en Procesos.

Se devela que las OCP se desarrollan en las relaciones y esferas de la formación personal y de la profesional (Moon, 2008) tales como, el intercambio de la teoría con la práctica en la realidad escolar; la humanización de la educación y la formación moral; el multiculturalismo

como base de las responsabilidades y contribuciones sociales del profesional; la formación para el trabajo (Goergen y Saviani, 1998); formación compartida entre centros educativos, como lugar de movilización, de producción y de transmisión de las competencias profesionales (Lang, 2008); las nuevas Tecnologías, Informáticas Digitales y de Comunicación (TIDC) en los procesos educativos (Levy, 1994); la interdisciplinariedad orgánica en la formación de profesores (Barbosa, 2004); y la relación, en la Universidad, entre la enseñanza, la investigación y la extensión como procesos pedagógicos de formación. (Freitas, 2004)

En las universidades y programas de formación de docentes, se encaminan estos procesos para responder por una formación para el trabajo, las competencias y a la apropiación académica de estos mismos procesos, donde el espacio de la PPE sea eje de conexiones y de encuentros entre universidad y escuela (Lima, Azevedo y Catani, 2008); predominando en los documentos el espíritu de OCP contemporáneas, pero en su implementación prevalecen las OCP Conservadoras como la Tecniciستا centrada en la Eficacia Social y en la Tradicional o Teórica, dentro de una lógica de adquirir conocimientos, financiera y económica sostenida, con fortalecimiento de la masificación y diversificación en la formación, la preparación de trabajadores competentes para la mercadotecnia y la ideología del mercado. (Mollis, 2014).

Conclusiones

Los procesos de PPE y de formación de licenciados en educación física, sus desarrollos se sustentan teóricamente desde leyes, legislaciones, reglamentaciones y directrices gubernamentales en las cuales se encuentran inmersas

las OCP del cuño contemporáneas y conservadoras, se evidencia a nivel gubernamental que se busca responder a exigencias de los organismos financieros que solventan la inversión en la educación, dentro del fomento de una educación de masas para el trabajo y la industrialización. Esto permite invitar a profundizar, mediante otras investigaciones, en el espíritu y esencia de las diferentes directrices que orientan o direccionan los procesos educativos en los países de América Latina.

En los procesos de formación profesional docente, específicamente desde las universidades, se evidencian que predominan las OCP Contemporáneas, específicamente la Centrada en procesos y la Hermenéutica o Crítica Reflexiva, con las cuales se pretende constituir profesores con capacidad reflexiva y de adaptación a las situaciones de enseñanza y de aprendizaje en los contextos y realidades educativas, y con habilidades para construir acciones pedagógicas compartidas y experienciales que contribuyan en la apropiación y construcción de su identidad docente.

Se puede explicar que en las universidades, las normativas y directrices gubernamentales se desenvuelven en el campo educativo, formativo y laboral de los profesores, en los cuales se colocan los aspectos académicos, científicos, pero también los sentimientos, anhelos e historias de vida, tanto en sus contextos, actuaciones y características sociales y políticas que se presentan en el desempeño docente de los profesores y estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. (2012). Argentina. *Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015. Resolución CFE N°167/12*. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/167-12.pdf>.
- _____. (2010). Argentina. *Desarrollo Profesional Docente Centrado en la Escuela. Documento Preliminar*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/48905634/Desarrollo-Profesional-Docente-centrado-en-la-escuela-segunda-parte>.
- _____. (2007). Argentina. *Resolución CFE N°30/07. Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional*. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/30-07.pdf>.
- _____. (2006). Argentina. *Ley de Educación Nacional n° 26.206*. Recuperado de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf.
- _____. (1999). Argentina. *Resolución 105/99 CFCE. Principios y criterios generales para la transformación de la educación de jóvenes y adultos*. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res99/105-99.pdf>.
- _____. (1996). Argentina. *Resolución 52/96 CFCE. Criterios para la reorganización del sistema de Formación Docente*. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res96/52-96.pdf>.
- _____. (1995). Argentina. *Ley de Educación Superior Nro. 24.521. Decreto 268/95*. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html.
- _____. (1994). Argentina. *Resolución 36/94 CFCE. Red Federal de Formación Docente Continua*. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res94/36-94.pdf>.

- _____. (1993). Argentina. *Resolución Nro.32/93 del CFCE. Finalidad y funciones de la Formación Docente Continua*. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res93/32-93.pdf>.
- Ayala, C.F; Franco, A.M., y Ayala, J.E. (2015). Prácticas profesionales educativas (PPE): reflexión desde la educación física. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 595-607. doi: dx.doi.org/10.11600/1692715x.1323100713.
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2012). Brasil. *Parecer CNE/CES N°: 416/2012: Consulta sobre estágio no exterior*. Recuperado de <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/parecer-cneces-no-4162012-aprovado-em-8-de-novembro-de-2012-estagio-no-externo>.
- Presidência da República. (2008). Brasil. *Lei n. 11.788 setembro 25 de 2008. Disposições sobre Estágio de Estudantes*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm.
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. (2004). Brasil. *Resolução N° 7, Março 31 de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>.
- _____. (2002). Brasil. Resolução CNE/CP 1/2002. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.
- _____. (2001b). Brasil. *Parecer N.º: CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>.

- _____. (2001a). Brasil. *Parecer N.º: CNE/CP 27/2001. Da nova redação ao item 3.6, a linha c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>.
- Congresso Nacional. (1994). Brasil. *Lei nº8.859. Março 23 de 1994. D. O. U de 24/03/94. Estagiários - Aceitação pelas pessoas jurídicas de Direito Privado - Órgãos da Administração Pública e Instituições de Ensino - Requisitos - Critérios - Lei nº 6.494/77 – Alteração*. Recuperado de <http://www4.pr.gov.br/gee/documentos/legislacao/LEI-8859-94-ESTAGIO.pdf>.
- Presidência da República. (1982). Brasil. *Decreto nº 87.497. Agosto 18 de 1982. Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d87497.htm.
- _____. (1977). Brasil. *Lei No 6.494, de 7 de dezembro de 1977. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Dispõe sobre o estágio de estudante de estabelecimentos de ensino superior e de 2º Grau Regular e Supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6494.htm.
- Carvalho, A. M. P. da. (1985). *Prática de Ensino: os estágios na formação do professor*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.
- Ministerio de Educación. (2009). Chile. *Ley General de Educación. Norma Ley 20370*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>.
- _____. (1990). Chile. *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Nº 18.962)*. Recuperado de <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/normativa-y-reglamentos/8386/ley-organica-constitucional-de-ensenanza>.

- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Colombia. *Resolución 5443 de 2010. Promulgada junio 30 de 2010*. Recuperado de www.mineduacion.gov.co/.../articles-243532_archivo_pdf_res6966.pdf.
- _____. (2004). Colombia. *Resolución 1036 de 2004. Promulgada abril 22 de 2004*. Recuperado de www.mineduacion.gov.co/1621/article-86386.html.
- _____. (2003). Colombia. *Decreto 2566 de 2003. Promulgado septiembre 10 de 2003*. Recuperado de www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86425_Archivo_pdf.pdf.2003.
- _____. (1994). Colombia. *Ley General de Educación. Ley 115 de 1994. Promulgada febrero 08 de 1994*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.
- Faria Jr, G.A., Corrêa, S da. E., y Bressane, S. R. (1982). *Prática de ensino em educação física: estágio supervisionado*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Feiman, N.S. (1990). Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives. En: Houston, W.R (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-233). New York: Mac Millan.
- Ferreira, B.E. (2011). Ensino Meio no Brasil: Os desafios das políticas de garantia do direito a sua universalização. *Linhas Críticas, Brasília, DF, 17(34)*, 507-525. Recuperado de <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6243/5116>
- Freidson, E. (1998). *Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Freitas, H.C. (2004). Novas Políticas de Formação: Da concepção negada à concepção consentida. En Barbosa, R.L (Ed.), *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores* (pp. 89-116). São Paulo: Editora UNESP.
- Goerge, P., Saviani, D. (1998). *Formação de Professores: A experiência internacional sob o olhar brasileiro*. São Paulo: Autores Associados. NUPES.

- Imbernón, F. (2007). *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. 7ª Edición. Barcelona: Editorial Grau.
- Lang, A.V. (2008). Profissão de Professor na França: Permanência e fragmentação. En Tardif, M., Lessard, C (Eds.), *O Ofício de Professor: Historias perspectivas e desafios internacionais* (pp. 152-166.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Lévy, P. (1994). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Lima, L.C., Azevedo, M.L., y Catani, A. (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação (Campinas)* 13(1), 7-36. doi: dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000100002
- Loya, H. (2008). Los Modelos Pedagógicos en la Formación de Profesores. *Revista Ibero-americana de Educación*, 46/3, 1-8. Recuperado de <http://rieoei.org/2370.htm>
- Melo, F.G. (2008). Estágio na Formação Inicial de Professores: Aguçando o olhar, desenvolvendo a escuta sensível. En da Silva, L.C., Miranda, M.I (Eds.), *Estágio Supervisionado e Prática de Ensino: Desafios e possibilidades* (pp. 85-113.). Araraquara: Junqueira & Marin Editores.
- Milanesi, I. (2008). *O estágio interdisciplinar no processo de formação docente*. Cáceres: UNEMAT Editora.
- Mollis, M. (2014). Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma educativa. *Revista de la Educación Superior*, 43(169), 25-45. doi: doi.org/10.1016/j.resu.2014.01.001
- Moon, R. (2008). As Políticas transformistas: Transição na formação de professores na Inglaterra. En Tardif, M., y Lessard, C (Eds.), *O Ofício de Professor: Historias perspectivas e desafios internacionais* (pp. 93-111). Petrópolis: Editora Vozes.

- Oliveira, A.D. (2009). Reformas educativas y redefinición de las fronteras entre lo público y lo privado. En Gentili, P., Frigotto, G., Leher, R., y Stubrin, F (Eds.), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (pp. 121-134). Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Perrotta, D. (2015). Organismos Internacionales y Políticas en Educación Superior: su aporte al campo de estudios de la educación superior y a la construcción de políticas públicas. *Revista de la Educación Superior*, 44 (173), 181-188. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000100008
- Pimenta, S.G., Lima, M.S. (2004). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez Editora.
- Rama, C. (2015). La conformación diferenciada de un nuevo subsistema tecnológico universitario en América Latina. *Revista de la Educación Superior*, 44(173), 11-46. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista173_S3A1ES.pdf
- Rego, R.T.C. (2012). *Narrativas autobiográficas, singularidades e suas interfaces com a educação: contribuições da perspectiva histórico-cultural*. (Tese de Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Ruiz, E. (2009). Los técnicos superiores universitarios. Diferenciación educativa, estratificación social y segmentación del trabajo. *Revista Mexicana de Sociología*, 71(3), 557-584. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-25032009000300005&script=sci_abstract
- Consejo Académico. (2010). *Política Curricular. Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte*. Universidad de Caldas (UdeC), Manizales.
- Facultad de Artes y Humanidades Departamento de Estudios Educativos. (2002). *Reglamento de Práctica e Investigación Educativa de los Programas de Licenciatura de la Universidad de Caldas*. Universidad de Caldas (UdeC), Manizales.

- UMCE. Página Institucional. (2015). *Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación (Varones)*. Recuperado de <http://pregrado.umce.cl/index.php/carreras/29-licenciatura-en-educacion-y-pedagogia-en-educacion-fisica-deportes-y-recreacion-varones>.
- Dirección de Docencia. Coordinación General de Prácticas. (2011). UMCE. *Reglamento de Práctica Profesional Final*. Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Rectoría. (2002). UMCE. *Reglamento General de Estudio. Resolución 02329 de 2002*. Modificación Reglamento General de Estudio. Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Vicerrectoría Académica. Dirección de Investigación. (1992). UMCE. *Reglamento de General de Estudio. Resolución Exenta N°698, del 28 de abril de 1992*. Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. 2 p.
- Ministerio de Educación. (2004). UNESCO. Oficina Internacional de Educación. *Informe Nacional de Chile. La Educación Chilena en el Cambio de Siglo: Políticas, Resultados y desafíos*. Santiago de Chile.
- Conselho de cursos de graduação em educação física – CCGEF. Comissão de estudo curricular – CEC. Rio Claro (2005). UNESP. *Proposta de reestruturação curricular dos cursos de licenciatura e graduação (bacharelado) em educação física do instituto de biociências da UNESP/RC*. Universidade Estadual Paulista.
- Reitoría. (1996). UNESP. *Resolução 36 de 7 de agosto de 1996. Obrigatoriedade do Estágio Curricular Obrigatório*. Universidade Estadual Paulista.
- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – FaHCE – (2000). UNLP. *Memoria Académica. Profesorado y Licenciatura en Educación Física. Plan de Estudios 2000*. La Plata: BIBHUMA. Universidad Nacional de La Plata.

CATEGORÍAS DE ESTUDIO EN LA INVESTIGACIÓN EN ENFERMERÍA

Karime Elizabeth Balderas Gutiérrez¹

INTRODUCCIÓN

La profesión de enfermería tiene un cuerpo de conocimientos orientados a resolver situaciones que se dan a partir de su objeto de estudio, el cuidado. Sus fundamentos teóricos favorecen el desarrollo de modelos, intervenciones educativas y gestión del cuidado que permiten, desde una mirada investigativa, interpretar fenómenos relacionados con la atención de la persona, familia y comunidad.

Siles y Solano (2011), definen el cuidado como producto de la reflexión sobre las ideas, hechos y circunstancias relacionadas con el proceso de satisfacción de necesidades para garantizar la integridad y armonía en cada una de las etapas que constituyen la vida humana.

En cuanto a la definición de epistemología, han existido diversas posturas que la convierten en un elemento dinámico con respecto a la producción de la ciencia. Por ejemplo, para Aristóteles, en la traducción que hace Calvo (2000), es la ciencia que tiene por objeto conocer las cosas en su esencia y en sus causas. Por su parte, Piaget

1) Licenciada en administración Pública por la Universidad Autónoma de Puebla, México. Maestra en Ciencias Sociales y Doctorado en Educación, ambos por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Líneas de investigación identidad, identidad profesional, identidad académica, investigación cualitativa. Ponente en internacionales, Argentina, Cuba y México. karimebal@hotmail.es.

(1975), se centra en la pregunta de cómo se conoce el sujeto, dejando a un lado la pregunta qué es el conocimiento en sí.

Ceberio y Watzlawik (1998), plantean que es la rama de la filosofía que orienta la adquisición de conocimientos e investiga fundamentos, límites, métodos y validez del mismo. Thuiller (1975), plantea que la epistemología como ciencia descarta la imposición de dogmas a los científicos, pues se orienta a un conocimiento que se mueve de acuerdo a la época que necesariamente someten a crisis de las normas que sustentan un paradigma en particular propio de una comunidad científica en lo que coincide con Kuhn (1992).

Actualmente la profesión de enfermería ha tenido un desarrollo científico importante, gracias a éste, posee un cuerpo de conocimiento propio, pilar básico en la formación de futuras enfermeras y enfermeros. Dicho desarrollo científico se da a partir de su enseñanza en instituciones de nivel superior siendo las universidades a través de los programas de posgrado en esta disciplina en donde se lleva a cabo. En este nivel el estudiante se enfrenta a la ciencia, su producción y su consecuente difusión.

En la medida en que el novel investigador transita por este proceso se relaciona con su tema de investigación y progresivamente comprende que el método es una forma de acercarse a la explicación científica del fenómeno estudiado. Lo cual ha permitido el desarrollo de una profesión basada en la evidencia que entrelaza la ética, filosofía y práctica.

Pese a lo anterior, para algunos autores hace falta un desarrollo epistemológico que tenga sentido en cuanto a los roles que desempeña un profesional de esta área

sea asistencial, educativo, gerencial, entre otros. Sin embargo, en la disciplina existen modelos que proporcionan una base teórica y científica para sustentar a través de la evidencia su práctica de forma reflexiva y autónoma, en el cual subyace una dinámica de construcción epistemológica.

Por lo anterior, el propósito de esta investigación fue conocer dicha dinámica que subyace en la Ciencia de la Enfermería a partir de la revisión teórica de diversos artículos científicos elaborados por estudiantes de maestría en Ciencias de la Enfermería de distintas universidades públicas de México durante el año 2016, pues se considera que es en este tipo de instituciones es en donde se da importancia al desarrollo investigativo y su posterior publicación tanto para obtener el grado como para continuar con la consolidación de la disciplina.

Para tal efecto, se realizó una investigación documental a partir de la cual se extrajeron categorías preliminares de análisis que permitieron realizar una triangulación entre objetivos de las investigaciones, sujetos de estudio, contextos, enfoques teóricos y metodológicos empleados. De este proceso, emergieron cuatro categorías de estudio a partir de las cuales se analizó la construcción del proceso epistemológico en la ciencia de enfermería: a) cuidado asistencial, b) cuidado preventivo - educativo, c) mejora de la práctica de enfermería con respecto al cuidado y, d) percepción social del cuidado.

Este documento está dividido en cinco apartados. En el primero se aborda la dinámica epistemológica y paradigmas de investigación, el segundo, trata el desarrollo de la investigación en enfermería, el tercero, la metodología empleada, en el cuarto, se expone los resultados del

acercamiento investigativo y en el quinto, la discusión de los resultados. Finalmente se presentan las conclusiones del estudio.

DESARROLLO

Tradicionalmente, la epistemología se ocupa del proceso seguido por el investigador para originar conocimiento. Parte del propósito que tiene el científico para estudiar un objeto susceptible de conocimiento con la finalidad de obtener un resultado.

Sin embargo, la respuesta a qué es un proceso epistemológico tiene distintos significados. Puede ser la definición y caracterización de los conceptos científicos. También el problema de la construcción de los términos teóricos de la ciencia, centrarse en las concepciones metodológicas, o, simplemente, el estudio de técnicas del proceso de investigación.

Martínez y Ríos (2006), definen a la epistemología como el proceso que implica estructura lógica, búsqueda de la verdad, principios de la explicación científica, leyes científicas y evolución de las teorías científicas.

También se puede decir que la epistemología reconstruye el concepto de conocimiento científico, en cuanto que es un proceso dinámico en el cual intervienen los saberes ideológicos de una época determinada, así como el impacto y transformación cultural causada por un conocimiento objetivo que en ocasiones se aparta de la realidad. (Jaramillo, 2003)

Al contextualizar el conocimiento y su proceso epistemológico en una época determinada, emerge un pensamiento que sitúa el conocimiento e información en

relación con el medio cultural, social, político y económico. Lo que puede provocar el quebranto de las normas que sustentan un paradigma propio de una comunidad científica (Kuhn, 1992). Por lo que la influencia del contexto imprime un carácter dinámico a la epistemología manifestándose en la forma de reflexionar la realidad a través de una mirada que toma en cuenta el entorno en donde se gesta y se hace presente el conocimiento.

De acuerdo a Ricci (1999), la epistemología es el punto de vista desde el cual se relaciona el investigador con las cosas, fenómenos y hombres, ya que en el mundo científico proliferan distintas corrientes y sistemas de pensamiento que son formas de ver el mundo. En este sentido, la epistemología hace una observación desde una mirada crítica a través de un proceso de participación activa por parte del investigador ante el hecho o fenómeno estudiado, quien trata de dar solución a un problema de la vida. Coincidiendo con el autor, se necesita de una epistemología que cuestione, si los conocimientos producto de una investigación llevan a un beneficio social y cultural.

Al respecto Jaramillo (2003) propone mirar la epistemología y el conocimiento como un proceso que es parte de la vida que permite al investigador observar el mundo a través de un pensamiento reflexivo, desde su visión subjetiva la cual objetiva desde la perspectiva de sus verificaciones y comprensiones. Siguiendo con este autor, la epistemología anida el ser y quehacer de una disciplina específica y puede rodearse de otras, mediante un proceso de confrontación y reflexión en una práctica continua de correspondencia con la dinámica de la realidad.

En concordancia con lo expuesto, en este trabajo se parte de que la epistemología es una forma de comprender la construcción del conocimiento que facilita al investigador explorar la realidad a partir de fundamentos de la vida cotidiana. (Schütz, 1974)

Por otro lado un paradigma, se conforma de teorías y métodos para el desarrollo de una investigación que conduce a la comprensión del mundo. De acuerdo a Kunh (1992), hay dos maneras de emplear el término paradigma. Una, como realización y otra, como el conjunto de valores compartidos. En el primer caso, es la forma acertada para resolver un problema que sirve de modelo para la investigación. En el segundo, son los métodos, normas y generalizaciones compartidas por un grupo de científicos preparados para llevar a cabo un trabajo que se modela a sí mismo a partir de la intención de estudiar la realidad.

Para Guba y Lincoln (2002), un paradigma es una serie de conceptos que permiten al investigador, observar el objeto de investigación de acuerdo a su campo de estudio. Un paradigma se conforma por el objeto de investigación, definición del campo científico al que corresponde el problema planteado, basado en teorías que lo explican y metodología para estudiarlo, así el científico comprende y entiende al mundo. El paradigma implica una posición científica, que persigue el consenso de la comunidad científica.

Sin embargo, se considera que tanto el proceso epistemológico como el paradigma que le subyace transitan por procesos dinámicos que dependen del contexto y la época en la que se desarrolla el proceso investigativo y su consecuente producción de conocimiento.

Desarrollo de la investigación en enfermería

Los programas de posgrado en Ciencias de Enfermería han contribuido en el impulso y desarrollo de la investigación en este campo (Meleis, 1985). La introducción en los planes de estudio de los programas universitarios de educación superior, de materias como humanidades, estadística y metodología de la investigación, han favorecido la divulgación científica mediante la publicación de resultados en revistas de enfermería fundadas para tal fin: *International Journal of Nursing Studies* (1964), *Research in Nursing and Health* (1978), *Western Journal of Nursing Research* (1979), *Advances in Nursing Science* (1979), *Annual Review of Nursing Research* (1983), *Avances en Enfermería* (1981), *Investigación y Educación* (1987); *Revista Latinoamericana de Enfermería* (1992), por mencionar algunas.

Esta producción científica se caracteriza por dos aspectos: por un lado, los trabajos orientados al estudio de enfermeras y enfermeros en su entorno y, por el otro, las investigaciones relacionadas con disciplinas distintas a la enfermería, ya que, en algunos casos, las enfermeras y enfermeros han obtenido grados de maestría y doctorado en disciplinas distintas a las ciencias de la enfermería, aportando así a sus propias investigaciones.

Método

Se realizó una investigación documental. Este tipo de investigaciones se basan en datos extraídos de la revisión e interpretación de documentos que aportan información relevante sobre el tema a investigar. (Ruiz e Ispizua, 1989)

Se partió de una revisión hemerográfica de artículos científicos elaborados por estudiantes de posgrado en ciencias de enfermería de distintas universidades de

México, publicados durante el año 2016 en las siguientes revistas: *Revista de Enfermería del IMSS*, *Revista Mexicana de Enfermería*, *Revista de Enfermería Universitaria* y *Revista de Desarrollo Científico de Enfermería*. Estas publicaciones se encuentran indexadas en bases de datos tales como: *Cuiden fundación index*; *Hemeroteca Cantarida*; *Scielo*; *Indice de Revistas latinoamericanas en Ciencia*; *Science Direct*; *Catalaogo de Revistas Unam*; *Latindex*; *Portal de Revistas Científicas y Arbitradas de la UNAM* y, *Elsevier*. No se consideraron los artículos en proceso de revisión.

De acuerdo a lo anterior, se procedió a revisar cada uno de los artículos para lo cual se elaboró un documento de sistematización denominado: Resumen Sistemático de Análisis de Documentos, elaborado a partir del Resumen Analítico Educativo propuesto por la Universidad Pedagógica de Bogotá (2012).

El resumen sistemático de análisis de documentos, empelado en este trabajo consta de seis apartados. El primero contiene los datos generales del documento a revisar. Tipo de documento, tipo de publicación, acceso al documento sea de una biblioteca o archivo electrónico (URL), título del documento, autor o autores, fecha de recuperación, institución, palabras clave y país. En el segundo, se ubica el objeto de estudio. En el tercero, el marco teórico o referencial en el cual se basó la investigación. En el cuarto, se hace una revisión de la metodología empleada. En el quinto se consideran los resultados y en el sexto se analizan las conclusiones.

Una vez elaborados los resúmenes, se procedió a su análisis por medio de la concentración de la información en formato de Excel elaborado con base en los conceptos planteados por Durán (1998), persona, ambiente, salud

y cuidado de enfermería, se añadió el enfoque teórico y metodológico. Posterior a la categorización preliminar, se procedió a la codificación de la información.

Resultados del acercamiento investigativo

De acuerdo a la literatura revisada, se abordó la definición del objetivo de la investigación, sujeto de estudio o referente empírico, enfoque teórico y metodología. En el primer cuadro se establece la relación del objetivo de investigación con el sujeto y el contexto.

CUADRO 1. OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN, SUJETO DE ESTUDIO Y CONTEXTO

Objetivo de la investigación	Sujeto de estudio	Contexto
Establecer la relación de los cuidados de enfermería y el nivel de satisfacción del paciente.	Adulto hospitalizado	Hospitalario
Determinar el nivel de estrés percibido por los padres del neonato en estado crítico durante el proceso de hospitalización en una Unidad de Cuidados Intensivos Neonatales (UCIN).	Familiar que cuida a un paciente	Hospitalario
Elaborar un instrumento para aplicarlo en enlace de turno, función de la enfermera.	Personal de enfermería	Hospitalario
Conocer la relación de la sensibilidad ética y el consumo de alcohol en el personal de enfermería.	Personal de enfermería	Hospitalario

Fuente: Elaboración propia.

**CUADRO 1. OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN,
SUJETO DE ESTUDIO Y CONTEXTO**

Diseñar e implementar un programa de enfermería sobre educación sexual y reproductiva en los adolescentes y sus familias.	Adolescentes embarazadas	Comunidad
Evaluar la efectividad de una intervención educativa en el estado nutricional y el nivel de conocimientos sobre alimentación y actividad física en escolares.	Estudiantes: 6° grado de primaria	Comunidad
Poner de manifiesto a partir del dibujo infantil la representación social del profesional de enfermería y la imagen social de la enfermería vista por los niños.	Preescolares	Comunidad
Indagar la experiencia, sentimientos y forma de llevar a cabo el proceso de asimilación y adaptación en la familia con DT2.	Familia	Familiar

Fuente: Elaboración propia.

Se observó que los estudios partieron de distintos objetivos dirigidos al cuidado circunscritos a la salud. El cuidado es considerado como la representación de calidad de vida de un persona sana o enferma (González y Monroy, 2016). El cuidado se orientó desde dos perspectivas: micro y macro. Desde la perspectiva micro se concibió a la persona como un sujeto de adaptación o receptor del cuidado de enfermería. Respecto a la perspectiva macro, se consideró a la persona inserta en grupos que engloban el concepto de persona como es la familia. (Montes, Fierro, Flores y Armendáriz, 2016)

Así mismo consideraron el ambiente, escenario donde crece, interactúa y desarrolla la persona. También se refirió como el contexto en el cual se reconocen los componentes sociales, culturales, espirituales, físicos y psicológicos de las personas. (Chamorro, Padilla, Gómez y Quintero 2016)

En el segundo cuadro se muestra el enfoque teórico de las investigaciones revisadas.

CUADRO 2. ENFOQUE TEÓRICO

Teoría	Estudios
Teorías de Enfermería a partir de la reflexión acerca del cuidado.	Modelo de Sistemas de Betty Neuman, basado en la teoría general de sistemas. Teoría de Gestalt que describe la homeostasis como un proceso a partir del cual un organismo se mantiene en equilibrio. Significado de estrés de Selye.
Administración de los servicios de enfermería.	Los enlaces de turno consisten en transferir la responsabilidad de los pacientes a otro profesional, con base en los aspectos relevantes de su cuidado.
Organización Mundial de la Salud (OMS).	Conceptos de salud.
Salud pública.	Se apoyan en la práctica de Educación para la salud, su objetivo es diseñar programas de intervención destinados a modificar creencias, costumbres y hábitos de salud.
Representaciones sociales de Serge Moscovici.	Abordan temas como imagen de la enfermera, empatía de la familia hacia el paciente hospitalizado o no, así como la verbalización de emociones del paciente enfermo.

Fuente: Elaboración propia.

La perspectiva teórica involucró distintas corrientes, lo que significó el despliegue de habilidades enfocadas a la prevención de enfermedades hacia la población como la práctica docente, lo que contribuyó en su incursión en el ámbito académico.

En el tercer cuadro se señala la perspectiva metodológica de las investigaciones revisadas.

CUADRO 3. ENFOQUE METODOLÓGICO

Método	Procedimiento sistemático con rigor racional que sigue una investigación para explicar la realidad.
Cuantitativo	Cuantitativo-descriptivo correlacional
	Cuantitativo-descriptivo
	Cuantitativo-transversal
Cualitativo	Estudio cualitativo -descriptivo-interpretativo. Tradición fenomenológica.

Fuente: Elaboración propia.

El enfoque metodológico fue variado, lo que permitió observar que los investigadores abordaron su objeto de estudio de forma explícita o implícita dependiendo del contexto en el que desarrolló su práctica profesional.

Discusión

Existe una ruta epistemológica que tiene como eje de estudio el cuidado de la salud humana, cuyo desarrollo se basa en problemas específicos de salud o enfermedad en las distintas etapas de la vida de la persona, que se relacionan con la perspectiva de investigación científica propia de esta disciplina.

De acuerdo a lo anterior, se encuentran investigaciones que abordan el cuidado como objeto de estudios desde diferentes perspectivas: Cuidado asistencial, cuidado preventivo educativo, mejora de la práctica de enfermería con respecto al cuidado y, percepción social del cuidado, las cuales se describen a continuación.

Cuidado asistencial

Se ubican tres sujetos de estudio, el paciente hospitalizado cuya edad es variada, el familiar del paciente y la enfermera y enfermero (Puch, Uicab, Ruiz y Castañeda 2016). La construcción del conocimiento por parte de los investigadores se da en dos vertientes, la práctica de enfermería asistencial y educativa.

En relación a la práctica asistencial se parte de la implementación de modelos que han emergido de la teoría desarrollada en la ciencia de enfermería, desde un enfoque crítico – reflexivo el cual es dialéctico ya que permite conocer y discriminar una acción de enfermería de otra (Aguíñaga, Reynaga, y Beltrán, 2016). En este sentido, la relación entre teoría, práctica, sistema de valores y creencias, muestran que la ejecución de dichos modelos garantiza asertividad en la investigación y su posterior aplicación en contextos similares.

En tanto la práctica educativa, está enfocada a los familiares responsables del cuidado del paciente hospitalizado (Ochoa, Cardoso y Reyes, 2016). La enfermera y enfermero juegan el rol de facilitador de conocimiento por medio del diseño de un modelo enseñanza – aprendizaje que permite observar sus habilidades comunicativas y asertivas para capacitar al familiar sobre el cuidado del paciente. (Pérez, 2007)

A través de estas dos perspectivas, se observa que el investigador transita por un proceso de reflexión intersubjetiva que lo confronta en una relación yo-nosotros. (Jaramillo, 2003)

Cuidado preventivo educativo

Se genera un conocimiento de la persona y su entorno desde el enfoque de la salud pública. Existe el diseño de programas orientados a la educación para salud dirigidos a la población con base en los conceptos establecidos por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1999), sobre enfermedades que afectan a la población en general tales como, diabetes, hipertensión, obesidad, adicciones, embarazo, principalmente. (Ríos, Cruz, Becerril, y Maldonado, 2016)

Esto permite una aproximación a la persona concreta, de la que extrae información acerca de su vida cotidiana, el contexto y ambiente familiar en el que intervienen factores culturales y económicos, así como la situación concreta de su malestar y, lo que significa y representa para la persona la salud. (Almaraz y Alonso, 2016)

Mejora de la práctica de enfermería con respecto al cuidado

Se emplea el enfoque administrativo con base en la administración de los servicios de enfermería que permite el análisis e implementación de estrategias organizacionales para la mejora de la práctica de enfermería.

Se construyen modelos con la finalidad de desarrollar estrategias para la mejora del funcionamiento del servicio de enfermería en cuanto a espacio físico, relaciones interpersonales y la capacidad que tiene la enfermera y enfermero para la atención de la persona. (Yáñez y Zarate, 2016)

También se construye un proceso de conocimiento que guía la práctica de la enfermera y enfermero en cuanto a la calidad de cuidado que da al paciente, lo cual permiten alcanzar y mantener un nivel adecuado de funcionamiento general de la persona. (Urzua, 2012)

Con base en lo anterior, la mejora de la práctica de enfermería se realiza en el marco de los fundamentos profesionales, fundamentos históricos y filosóficos que guían esta profesión. (Márquez, Morán y Pérez, 2016)

Percepción social del cuidado

Se basan en la teoría de representación social, empleada principalmente en pedagogía, educación, sociología y psicología. La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es el estudio de la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre las personas. Es un *corpus* organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad. (Moscovici y Hewstone, 1986)

Son estudios centrados en el cuidado desde el aspecto subjetivo, a través de estudios de tipo interpretativo. Se Abordaron temas como imagen de la enfermera, empatía de la familia hacia el paciente hospitalizado o no, así como la verbalización de emociones del paciente enfermo. (Báez, Nava, Ramos y Medina, 2009)

Apoyarse en la sociología permite comprender el efecto de la socialización y culturización que tienen en la atención del cuidado que proporciona la enfermera y enfermero en su práctica cotidiana. (Benítez et al. 2016)

Existe un análisis sobre el impacto social de la profesión de enfermería del que se concluye que la sociedad continúa viéndola como un oficio más que una disciplina científica. (Alba y Hernández, 2016)

Se aborda el temor como una experiencia vivida que enfrenta la familia ante el desconocimiento de la enfermedad y su cuidado de la persona que retorna a su domicilio

(Cortés, Tzontehua, Ramírez y García, 2016). Así mismo se analiza el impacto emocional que causa en la persona cuando se le informa de su padecimiento. (Ochoa, Cardoso y Reyes, 2016)

CONCLUSIONES

Existe un proceso epistemológico dinámico que tiene varias aristas. En primer lugar, se construye a partir de la existencia de un conocimiento que se mantiene así mismo y a la enfermería como disciplina científica. En segundo lugar, muestra cómo los investigadores examinan al ser humano y comprenden su entorno, con la finalidad de explicar las causas del problema que se han planteado resolver, así como los alcances que tiene la disciplina para influir en el entorno donde se gesta dicho problema. En tercer lugar, el proceso epistemológico objetiva, especializa y da un estatus de científicidad al conocimiento generado. En cuarto lugar, permite a los investigadores confrontar los resultados con una realidad que no les es ajena ya que se sitúan en un contexto general y particular susceptible de ser modificado. Finalmente, el proceso epistemológico está unido a la práctica cotidiana de la enfermera y enfermero quienes tienen una participación activa con respecto al fenómeno estudiado.

Por lo tanto, el desarrollo investigativo en enfermería es trascendente y diverso. La construcción epistémica está centrada en el cuidado que determina la orientación teórica y metodológica de cada uno de los trabajos revisados. Además, muestran el sustento en modelos conceptuales y teorías que abordan de forma explícita los diversos campos de la práctica de enfermería, ya sea asistencial,

educativa, administrativa o preventiva, lo cual define su lugar en el cuidado de la salud y le permite tener un estatus de disciplina de conocimiento que responde a cuestionamientos sobre la realidad cotidiana de su quehacer profesional.

Del proceso de construcción de conocimiento, emergen propuestas que guían la forma de identificar situaciones y fenómenos que falta atender y que contribuyen al enriquecimiento de la disciplina.

Recurrir a disciplinas como la psicología y sociología, permiten construir un proceso epistemológico en el cual los investigadores observan un objeto que se conoce desde su visión subjetiva y se objetiva a través de la comprensión y la verificación de las acciones del otro, es decir, su sujeto de estudio.

Durante la construcción de los diversos procesos epistemológicos, los investigadores transitaron por un razonamiento complejo, sistematizado y deliberado, autodirigido y orientado a la acción específica de la profesión.

Con base en la sistematización de sus procesos intelectuales y afectivos, los investigadores encuentran opciones para la solución de problemas de salud de acuerdo a los postulados éticos de la profesión, que permiten la delimitación de la realidad en la que les corresponde incidir.

Finalmente, la investigación en enfermería es una experiencia en dos sentidos, por un lado, la enfermera investigadora se reconoce como parte de un equipo interdisciplinario que le permite colectivizar sus conocimientos. Por el otro, la vivencia que influye en la percepción de sí misma, una imagen que transita de alguien que brinda un servicio asistencial, hacia la construcción de una identidad académica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiñaga, M., Reynaga L., y Beltrán, A. (2016). Estrés percibido por los padres del neonato en estado crítico durante el proceso de hospitalización. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 24(1), 5-10. Recuperado de <http://new.medigraphic.com/cgi-bin/resumen.cgi?IDARTICULO=62948>
- Aristóteles (trad. T. Calvo, 2000). *Acerca del alma*, Madrid, España. Gredos.
- Alba, A., y Hernández, J. (2016). Representación social de enfermería a través del dibujo infantil. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 24(1), 5-10. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/enfermeriaimss/eim-2016/eim161c.pdf>
- Almaraz, D., y Alonso, B. (2016). Sensibilidad ética y su relación con el consumo de alcohol en el personal de enfermería. *Revista de Enfermería del Instituto mexicano del Seguro Social*, 24(1), 123-128. Recuperado de <http://new.medigraphic.com/cgi-bin/resumen.cgi?IDARTICULO=65616>
- Báez, F.J., Nava, V., Ramos, L., y Medina, O.M. (2009). El significado de cuidado en la práctica profesional de enfermería. *Aquichan*, 9(2), 127-134. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74112142002>
- Benítez, V., Vázquez, I.J., Sánchez, R., Velasco, R., Ruiz, S., y Medina, M.J. (2016). Intervención educativa en el estado nutricional y conocimiento sobre alimentación y actividad física en escolares. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 24(1), 37-43. Recuperado de <http://new.medigraphic.com/cgi-bin/resumen.cgi?IDARTICULO=62949>
- Cerberio, M. y Watzlawick, P. (1998). *La construcción del Universo*. Barcelona: Herder
- Chamorro, E., Padilla, S., Gómez, P., y Quintero, M.L. (2016). Percepción del estado de salud y comportamiento sexual y reproductivo en adolescentes embarazadas. *Revista de Enfermería del Instituto*

Mexicano del Seguro Social, 24(1), 45-50. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/enfermeriaimss/eim-2016/eim161h.pdf>

- Cortés, B., Tzontehua, I., Ramírez, N., y García, B. (2016). Experiencia de vivir con un integrante de la familia con diabetes tipo 2. *Revista Iberoamericana de Educación e Investigación en Enfermería* 6(3), 28-37. Recuperado de <http://www.enfermeria21.com/revistas/aladefe/articulo/211/>
- Durán, M. (1998). *Desarrollo Teórico e Investigativo, Proyecto innovador*. Universidad nacional de Colombia: Colombia.
- González, M.G., y A. Monroy, A. (2016). Proceso enfermero de tercera generación. *Enfermería Universitaria*, 13(2), 124-129. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358745743008>
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). *Paradignas en competencia en la investigación cualitativa*. Compilación de Denman, C., & Haro, J.A. Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social, p.113-145. Sonora: Colegio de Sonora. Recuperado de http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_2/4/1.Guba_y_Lincoln.pdf
- Jaramillo, L.G. (2003). ¿Qué es Epistemología? Mi mirar epistemológico y el progreso de la ciencia. *Revista Cinta de Moebio*, 18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/101/10101802.pdf>
- Kuhn, T. (1992). *Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Márquez, G., Morán, L., y Pérez, S. (2016). Vivencias de los pasantes de enfermería, en la resolución de problemas clínicos. *Enfermería Universitaria*, 13(1), 31-39. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/eu/v13n1/1665-7063-cu-13-01-00031.pdf>
- Martínez, A., y Ríos, F. (2006). Los conceptos de conocimiento, epistemología y paradigma, como base diferencial en la orientación metodológica del trabajo de grado. *Cinta de Moebio*, 25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102508>

- Meleis, I. (1985). *Theoretical nursing: Development and progress*. USA: Philadelphia: J. B. Lippincott.
- Montes, M., Fierro, E., Flores M.S., y Armendáriz, A.M. (2016). Educación y promoción de la salud de buenos hábitos alimentarios en preescolares. Una experiencia educativa. *Revista Iberoamericana de educación e Investigación en enfermería*, 6(2), 47-53. Recuperado de <http://www.enfermeria21.com/revistas/aladefe/articulo/202/>
- Moscovici, S., y Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En Moscovici (Eds.) *Psicología social II*. Barcelona: Paidós,
- Ochoa, M., Cardoso, M., y Reyes, V. (2016). Emociones de la familia ante el diagnóstico de diabetes mellitus tipo 1 en el infante. *Enfermería Universitaria*, 13(1), 40-46. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632016000100040
- Organización Mundial de la Salud (1999). *Salud para todos en el siglo XXI*. Madrid: Ministerio de Salud y Consumo.
- Pérez, N. (2007). *La importancia de la promoción a la salud dentro de las escuelas de educación básica*. Monografía en opción al título de Trabajador Social. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de <http://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/bitstream/handle/123456789/10817/La%20importancia%20de%20la%20promocion%20a%20la%20salud.pdf?sequence=1>
- Piaget, J. (1975) *Introducción a la Epistemología genética*. Buenos Aires: Paidós.
- Puch, G., Uicab, A., Ruiz, M., y Castañeda, H. (2016). Dimensiones del cuidado de enfermería y la satisfacción del paciente adulto hospitalizado Investigación. *Revista de Enfermería de Instituto Mexicano del Seguro Social*, 24(2), 129-136. Recuperado de <http://new.medigraphic.com/cgi-bin/resumen.cgi?IDARTICULO=65624>
- Ricci, R. (1999). Acerca de una Epistemología Integradora. *Cinta de Moebio*, 5, 2-5. Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/05/ricci.htm>

- Ríos, J., Cruz, P., Becerril, P., y Maldonado, V. (2016). Intervención educativa de enfermería sobre salud sexual y reproductiva en adolescentes. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 24(1), 51-54. Recuperado de <http://new.medigraphic.com/cgi-bin/resumen.cgi?IDARTICULO=62951>
- Ruíz, J. e Ispizúa, Ma. (1989). *La Descodificación de la Vida Cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto
- Siles, J., y Solano, M. (2011). La historia cultural y la estética de los cuidados de enfermería. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 19(5), 11 pantallas. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n5/es_06.pdf
- Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Barcelona: Paidós.
- Thullier, P. (1975). *La manipulación de la ciencia*. Madrid: Ed. Fundamentos.
- Universidad Pedagógica Nacional (2012, 19 de octubre). *Guía de elaboración de resúmenes analíticos en educación-RAE*. Recuperado de http://mpp.pedagogica.edu.co/download.php?file=elaboracion_de_resumenes_analiticos_en_educacion_rae_.pdf
- Urzúa, A. (2012). Calidad de vida: Una revisión teórica del concepto. *Terapia Psicológica*, 30(1), 61-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/785/78523000006.pdf>
- Yáñez, A.M., y Zárate, R.A. (2016). Diseño de un instrumento para evaluar el proceso de enlace de turno de enfermería. *Enfermería Universitaria*, 13(2), 99-106. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1665706316000269>

MODELO ESTRATÉGICO PARA DISEÑAR SITUACIONES DE APRENDIZAJE EN LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Ronald Feo¹

INTRODUCCIÓN

Transformar la realidad de los sistemas de educación a distancia exige un conjunto de acciones que alienten un cambio profundo hacia horizontes que den mayor movilidad, disposición, saberes y herramientas de manera precisa a los actores clave que interactúan a distancia, que a su vez, impacte favorablemente sobre su actuación al aprender o enseñar.

El estudiante al poseer medios tecnológicos que le dan acceso a la información, casi en tiempo real cuando este la necesita (Castañeda y Adell, 2013), desarrolla ventajas sobre los escenarios educativos que lo conciben como un ser pasivo, receptor y dependiente del profesor. Ese mismo acceso a la tecnología, a la red social y a la comunidad global impone el reconocimiento de su actividad mental autónoma en la administración de las unidades curriculares.

Para Cooperman (2014) los profesores representan un pilar fundamental dentro de la estructura educativa

1) Doctor en Educación, Magister en Estrategias de Aprendizaje, Profesor de Mecánica Industrial, Estudios postdoctorales en Educación Latinoamericana y del Caribe. Jefe de Currículo y del Área de Metodología del Dpto. de Pedagogía, Director - Editor Revista Integración Universitaria, Miembro de la Comisión Nacional de Educación a Distancia UPEL. feoronald@gmail.com.

a distancia y tecnológica, ya que ese contexto les exige innovar, repensar sus acciones didácticas, actualizar su visión pedagógica para mejorar los procesos de mediación con los estudiantes. Martínez, Núñez y González (2014) al analizar el panorama bosquejado en los escenarios de aprendizaje a distancia, afirman que el profesor se encuentra llamado a actualizar sus competencias al mismo ritmo que el conocimiento avanza ante configuración global que imponen las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la cual se encuentra a disposición de todos los sujetos, a través de la Internet y los medios tecnológicos.

La realidad descrita mueve a profesores, estudiantes y al Sistemas de Educación a Distancia en pleno; hoy día es inviable concebir que las situaciones de aprendizaje promuevan la memorización sin significados, la que sitúa al estudiante a repetir y comprobar información.

Desde la perspectiva que plantea Godoy y Montes da Silva (2015) se infiere que sobre los Sistemas de Educación a Distancia recaen dos desafíos fundamentales: (a) la formación del profesor para que administre unidades curriculares bajo a distancia, que le permita una concreta postura ante el diseño de situaciones de aprendizaje; y (b) el fomento del aprendizaje estratégico en la administración de las unidades curriculares a distancia, que genere en el estudiante autonomía al aprender.

A partir de estas ideas descritas, emerge el Modelo Estratégico para Diseñar Situaciones de Aprendizaje en los Sistemas de Educación a Distancia (MEDSASED) como una propuesta original e integral que enlaza la educación a distancia con el aprendizaje estratégico, generando lineamientos sólidos para el diseño de situaciones

de aprendizaje. Este modelo, se basa en los principios del Diálogo Didáctico Mediado (García, 2014) y la Teoría de la Actividad (Leontiev, 1978), lo que le da vigencia a sus directrices al reconocer que el estudiante posee actividad mental que le brinda la posibilidad de un accionar autónomo influyente en su propio proceso de aprendizaje.

DESARROLLO

Fundamentación filosófica

Los fundamentos filosóficos del MEDSASED se encuentran orientados a partir de las aseveraciones teóricas de Husserl (1949), Bertalamffy (1950), Morín (1982), Habermas (1986) y Luhmann (1998), las cuales se señalan a continuación:

El mundo humano se percibe como el trasfondo en el que distintos sujetos observan lo mismo de diferentes modos; el conocimiento es posible pero relativo a ellos, lo que crea muchas verdades sobre el mismo fenómeno.

El conocimiento humano se manifiesta como una interacción sujeto-objeto, que transita de la ignorancia al saber en una actividad mental infinita, intrínsecamente mediada por la praxis social. Donde los sistemas sociales no son entidades que estén ubicados en un lugar en el espacio y en el tiempo, se trata de una persistente conciliación entre sujetos, que los hacen reales y que origina efectos reales.

El accionar humano es subordinado a la interacción de la personalidad individual y la social; la noción de la realidad es compleja, subjetiva, vivencial e imperfecta a causa de las limitaciones humanas.

El mundo, la vida humana y ser persona se establecen de manera equilibrada a las interacciones sociales, ya que a través de ella es como se comprende y adquiere sentido del universo en que vive el individuo, lo representa, lo describe, lo siente y lo manifiesta.

La sociedad no maniobra como una estructura objetiva dominante, más bien las relaciones que se aprecian entre los seres humanos se hacen dependientes del proceso comunicativo; predominan los intereses y los valores de cada sujeto lo que le da una influyente dependencia a la visión subjetiva de la realidad.

Fundamentación psicológica

El MEDSASED a través de interpretación de los postulados de Brown (1975), Kagan y Lang (1978), Leontiev (1978), Coll y Valls (1992), Hernández (1998), formula las siguientes orientaciones como base para la comprensión del proceso de aprendizaje humano:

La estructura cognitiva de cada sujeto es única, las experiencias y la forma de interpretarlas e interiorizarlas tiene un carácter individual determinado por su historia de vida.

La estructura cognitiva no es estática es una construcción personal que depende en gran medida de la subjetividad, con base en las emociones de cada sujeto y la aprobación social; la misma cambia conforme a cómo se aprende, ampliándose, ajustándose y reestructurándose.

Entre sujeto y objeto de conocimiento existe una relación dinámica; el sujeto es activo frente a lo real para interpretar la información del entorno. El sujeto es quien construye su propio conocimiento; sin una actividad

mental que obedezca a necesidades internas, éste no se produce.

Los procesos mentales definen las acciones que realizan los sujetos y el orden de su ejecución para lograr el objetivo. El sujeto, al poseer conciencia de la lógica de sus procesos podrá ser autónomo. Esa estructura organiza sus acciones intelectuales y lo hace sujeto de su actividad.

La construcción del aprendizaje se realiza todos los días, en casi todos los contextos de la vida, depende de la representación inicial que se tiene de la nueva información y de la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto.

Fundamentación pedagógica

A partir del conocimiento de los postulados teóricos de Flavell (1976), Brown (1978) Dansereau (1985), Burón (1999), Pintrich (2000), Silvestre y Zilberstein (2002) y Zimmerman (2002) se infiere que la didáctica direccionada por el enfoque del aprendizaje estratégico circunscribe en los sistemas de educación a distancia, las siguientes premisas capaces de propiciar un sólido cimiento para la reflexión pedagógica:

1. La enseñanza estratégica, confiere al profesor el compromiso de ceder el control al estudiante en referencia a la manera de abordar un problema; esto debe inferirse a que es el profesor quien propone actividades escolares, pero es el estudiante el que toma el camino pertinente para solucionarlas.
2. La enseñanza estratégica genera aprendices estratégicos, consiste en que el estudiante se reconozca

- como sujeto activo desde el momento que toma conciencia de la autorregulación de su aprendizaje.
3. El aprendizaje estratégico implica una disposición a revisar en profundidad lo que representa el aprendizaje, su concepción interna y los procedimientos que se realizan para lograr la comprensión de la información. Es liberarse de la predominancia de las acciones mecánicas y las condicionadas, vistas por el sujeto como fórmulas para solventar los problemas. El resultado es la valoración de lo se hace para aprender y lo que verdaderamente lleva a concretar el aprendizaje autónomo con significados.
 4. Las estrategias de aprendizaje son procedimientos ejecutados de manera consciente por cada sujeto orientado por un motivo para aprender; estos procedimientos son influenciados por la percepción de la realidad del sujeto, sus habilidades cognitivas y sus técnicas para procesar información; de ahí que, cada estrategia es personal y única.
 5. La apropiación del escenario significa desarrollar cualidades y habilidades para reconocer los contextos junto a sus demandas. Este proceso impulsa la actualización y desarrollo permanente de competencias profesionales y sociales.

Elementos articulantes del MEDSASED

El MEDSASED posee componentes adaptativos a las necesidades individuales y colectivas del sujeto que aprende a distancia. Para Rodríguez (2012) todo modelo formativo

está llamado a impulsar un clima colectivo de aprendizaje potenciador del desarrollo de la autoconsciencia.

El MEDSASED propone la unión de una serie de elementos de manera flexible y sistémica que hacen referencia al diseño de situaciones de aprendizaje que fomentan aprendizaje estratégico en los estudiantes a distancia. El escenario descrito, implica la activación de los procesos cognitivos básicos como análisis, síntesis, comparación y clasificación. Como también, procesos cognitivos superiores como la metacognición, que en conjunto permiten procesar la información para comprenderla de manera pertinente, formando conceptos y la construcción de estrategias de aprendizaje, lo que hace al estudiante generar acciones autónomas para aprender a distancia.

El MEDSASED promueve el reconocimiento del estudiante como un ser activo, capaz de construir estrategias de aprendizaje, de aprender de manera autónoma, en consideración de las exigencias de su contexto y a la interacción con sus pares. Esto implica asumir al estudiante como eje central del proceso educativo a distancia, lo que permite integrar de manera ordenada, armónica y coherente las categorías constitutivas de un sistema de educación a distancia fomentador del aprendizaje estratégico.

Las categorías que se asocian alrededor del eje central estudiante son: (a) Aprendizaje Estratégico; (b) Educación a Distancia; (c) Profesor; y (d) Diseño de Situaciones de Aprendizaje. Estas, al encontrarse asociadas entre sí generan un elemento integrador determinante en las acciones de los actores del proceso de aprendizaje y enseñanza. El eje integrador se encuentra constituido por: (a) Consciencia del proceso de Aprendizaje; y (b) Concepción de la Educación a Distancia. Este eje integrador

apoya el fomento de la reflexión, la autoconsciencia y la acción estratégica al aprender o enseñar sobre la base de la concepción de la educación a distancia.

El eje integrador, Consciencia del Proceso de Aprendizaje – Concepción de la Educación a Distancia, impacta sobre las cogniciones de los sujetos, favoreciendo la posibilidad de vislumbrar las exigencias y desafíos emergentes cuando se ejercen acciones para solventar las situaciones de aprendizaje presentes en los ambientes de aprendizaje. El escenario planteado, exige un diálogo didáctico mediado que permita la interacción entre los sujetos que aprenden y enseñan.

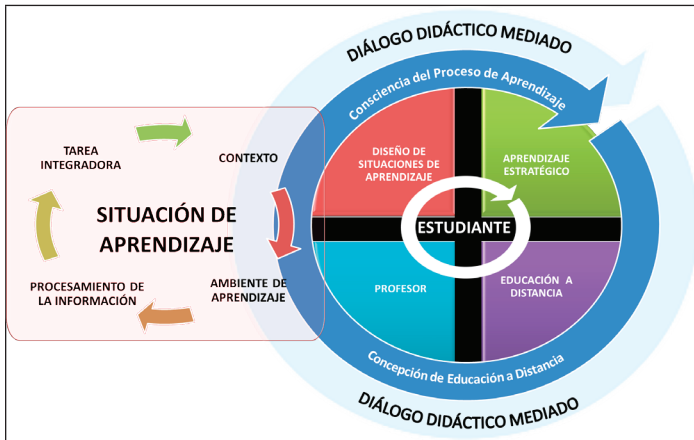
El diálogo didáctico mediado emerge desde la interacción entre los sujetos de aprendizaje y enseñanza o de los medios de información basados en el principio de una comunicación didáctica, que generan diálogos simulados o reales en espacios sincrónicos y asincrónicos con la firme intención de forjar aprendizaje mediado por el profesor.

El diálogo didáctico mediado unifica los elementos que promueven la regulación del pensamiento, conjuntamente con las características esenciales de la concepción de educación a distancia que surgen como planos de concreción para el diseño de situaciones de aprendizaje fomentadoras del aprendizaje estratégico en sistemas de educación a distancia. Los planos de concreción que permiten diseñar situaciones de aprendizaje fomentadoras del aprendizaje estratégico en la educación a distancia son: (a) Contexto; (b) Ambiente de Aprendizaje; (c) Procesamiento de la Información; y (d) Tarea Integradora.

Las situaciones de aprendizaje se caracterizan por generar acciones emocionales, afectivas, cognitivas y sociales en los estudiantes, pertinentes para aprender en sintonía

con la autoconsciencia, la cual es activada y mediada por la propia situación. Es por eso que, el enfoque del aprendizaje estratégico, la metacognición y las estrategias de aprendizaje, juegan un papel importante para la construcción autónoma del aprendizaje en un contexto educativo. La figura 1. muestra la representación del MEDSASED.

FIGURA 1. MODELO ESTRATÉGICO PARA DISEÑAR SITUACIONES DE APRENDIZAJE EN LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (MEDSASED).



Fuente: Elaboración propia.

El eje Central Estudiante

Coloca al estudiante como foco de aprendizaje y enseñanza a distancia. Permite que se reconozca al estudiante como un sujeto capaz de ser crítico, creador y auto organizador de su conocimiento, que activa procesos cognitivos para procesar información y actividad mental para el alcance de metas de aprendizaje.

La categoría Educación a Distancia

Es un proceso educativo, sistemático centrado en un diálogo didáctico mediado, concentrado en multimedios y procedimientos lógicos que favorecen el procesamiento de información, la formación de conceptos, el aprendizaje y la construcción de conocimientos. Se cristaliza a través de un proceso didáctico que no requiere la presencialidad física de los agentes de enseñanza y de aprendizaje.

La categoría Profesor

Define al agente de enseñanza como un guía, mediador y tutor que diseña situaciones de aprendizaje sobre la base de reconocer a los estudiantes agentes activos y autónomos. Conlleva al acompañamiento del estudiante, a que aprenda a distinguir entre la diversidad de información a su alcance, la que realmente tenga un valor y un significado para él. Esta categoría tiene una asociación directa con la categoría educación a distancia, de ella dependerá la administración centrada en un diálogo didáctico mediado.

La categoría Diseño de Situaciones de Aprendizaje

Define los momentos, espacios, actividades y ambientes organizados por el profesor con el objeto de promover en el estudiante la construcción autónoma, responsable de saberes para consolidar las competencias genéricas y específicas que regulan una actuación humana profesional en un ambiente dialógico, desarrollado en un marco ecológico, contextual y relacional concebidos estos como el centro educativo, el encuentro pedagógico y las tareas integradoras.

La categoría Aprendizaje Estratégico

Es descrita como las acciones deliberadas y reflexivas por parte del estudiante de sus estrategias cognitivas, metacognitivas y sociales que le facilitan el procesamiento de la información, la formación de conceptos, el aprendizaje y la construcción de conocimientos. Este proceso sucede cuando el estudiante se enfrenta ante las demandas intelectuales que implican la solución de una situación de aprendizaje. El aprendizaje estratégico, fomenta independencia en los estudiantes, pero esto no puede interpretarse como libertinaje; en realidad significa el empleo de procesos de autoconsciencia para estudiar, determinando cuales técnicas de estudio son adecuadas para una determinada actividad, le favorecen o son compatibles dentro de su mundo de experiencia.

El Eje Integrador

Emerge de la concreción de la Consciencia del Proceso de Aprendizaje y la Concepción de la Educación a Distancia; la primera es una propiedad del Aprendizaje Estratégico y la segunda es una propiedad de la Educación a Distancia. Su configuración integra y vincula de manera coherente a las categorías: (a) Educación a Distancia; (b) Profesor; (c) Diseño de Situaciones de Aprendizaje; y (d) Aprendizaje Estratégico.

El aporte que entrega la subcategoría Concepción de la Educación a Distancia, al eje integrador, es influyente en todo el proceso educativo, con énfasis en los momentos iniciales del diseño de las situaciones de aprendizaje, de manera concreta su influencia define las siguientes consideraciones:

1. Los pensamientos, procedimientos y acciones de los actores que enseñan y aprenden a distancia. Se determinan a través de las interrogantes operativas ¿Cuándo estudiar?, ¿Cuándo responder?, ¿Qué responder? Un profesor que manifieste estas interrogantes, se estacionará en el lugar del estudiante.
2. La consciencia del contexto a distancia en donde se ejecutarán las estrategias y se implementarán las situaciones de aprendizaje, genera acciones para una planificación didáctica del profesor como una primera proyección ideal para administrar la unidad curricular a distancia. La intención de la concepción de la educación a distancia es generar una aproximación y sensibilización sobre lo que se debe hacer para generar un ambiente propicio que medie la construcción de respuestas individuales y colectivas mientras se aprende.
3. El fomento de marcadores para que el estudiante conciba su aprendizaje. ¿Cómo estudiar?, ¿Cuándo responder? y ¿Qué responder?; supone el inicio de la implementación de un proceso autoconsciente y reflexivo que le favorecerá hacia la construcción de estrategias de aprendizaje, acción que le ayudará a medida que avance la unidad curricular.

El eje integrador se consuma con los elementos definitorios de la subcategoría Consciencia del Proceso de Aprendizaje. Las interrogantes operativas emergentes son: ¿Cómo?, ¿Cuándo? y ¿Para qué aprender?; ellas permiten

contextualizar su esencia en el ambiente de aprendizaje. La influencia de la Consciencia del Proceso de Aprendizaje al estamento profesor es:

Invita al profesor a valorar sus acciones docentes haciendo énfasis sobre la situación de aprendizaje para fomentar en el estudiante la autoconsciencia sobre los procedimientos activados durante el procesamiento de la información, el desarrollo de la tarea integradora o cualquier acción implícita en el aprendizaje emergente en el ambiente de aprendizaje.

Estimula al profesor a reconocer al estudiante como un agente que valora y consolida su estrategia de aprendizaje, que ejecutar procesos de manera consciente. Este reconocimiento fomenta en el estudiante acciones metacognitivas como revisar, regular y controlar el aprendizaje durante la interacción entre los medios didácticos, el profesor y los compañeros.

Las dimensiones metacognitivas planificar, regular - controlar y valorar sobre los propios pensamientos, conllevan a una acción a distancia responsable, crítica, autorregulada y autónoma. Este accionar impacta sobre todas las situaciones de aprendizajes presentes en el ambiente de aprendizaje, lo que impulsa una reconfiguración por parte del estudiante sobre el contexto y sus estrategias de aprendizaje continuamente.

El Dialogo Didáctico Mediado

Representa al proceso de comunicación didáctica, que materializa la interacción entre estudiante y profesor permitiendo hacer realidad el encuentro pedagógico a distancia. El diálogo didáctico mediado se encuentra presente en los medios diseñados bajo los principios del diálogo

didáctico simulado y real, esto significa la consideración y la apertura a lo que García et al. (2011) define como espacios de comunicación asincrónicos y sincrónicos. El diálogo didáctico mediado es el instrumento de unión entre los fenómenos y acciones propias del eje integrador y las situaciones de aprendizaje.

Los Planos de Concreción

Son elementos técnicos – pedagógicos que integrados permiten el diseño de situaciones de aprendizaje, dichos elementos son: (a) Contexto; (b) Ambiente de Aprendizaje; (c) Procesamiento de la información; y (c) Tareas Integradoras. Cabe resaltar que, estos elementos ordenados de una manera coherente con un miramiento continuo hacia las expectativas del estudiante fomentan un dialogo didáctico mediado que establece un puente flexible de comunicación entre los agentes de aprendizaje y enseñanza. Los elementos mencionados, no son una secuencia de fases que responden a un modelo de diseño instruccional, son trazos flexibles alineados como consideraciones por el profesor, desde sus ideas y análisis iniciales para que el estudiante desde sus motivos, que le impulsan a aprender, pueda configurar sus estrategias de aprendizaje.

El contexto

Queda definido por la premisa que declara que todo estudiante posee la capacidad de autorregular su aprendizaje, desarrollar aprendizaje autónomo y colaborativo que lo impone como un sujeto activo. Pero para determinar los rasgos de autonomía del estudiante, el profesor debe abrir espacios que permitan analizar las características y necesidades, a través del empleo de las variables siguientes: (a)

Necesidades de los Estudiantes; (b) Clima Afectivo; (c) Entorno Socioeconómico; (d) Recursos Materiales y Tecnológicos; (e) Nivel Educativo; y (f) Duración/Tiempo.

El análisis del contexto determina las acciones esenciales a considerar para el ambiente de aprendizaje y la situación ecológica - contextual en donde se llevarán a cabo los encuentros pedagógicos. Este análisis puede realizarse a través de: (a) Matriz DOFA; (b) Encuestas; (c) Entrevistas, u otra técnica, que conlleven a una comprensión del fenómeno educativo.

El profesor puede considerar las siguientes interrogantes como guías para acercarse a la realidad del estudiante: ¿Cómo es el escenario en el que se va a desarrollar las situaciones de aprendizaje?, ¿Qué duración tendrá el desarrollo de cada situación?, ¿Qué conocimientos previos poseen los estudiantes?, ¿Cuál es el estilo de aprendizaje de los estudiantes?, ¿Cuáles serán las expectativas de los estudiantes?, ¿Cómo serán las estrategias de aprendizaje?, ¿Cuál es el nivel educativo donde se desarrollará la situación? y ¿Cuántos estudiantes son?

El ambiente de aprendizaje

Es el espacio en donde se concretan las acciones de enseñar y aprender; es decir, se llevan a cabo las relaciones entre profesor y estudiante o entre estudiante y estudiante. El ambiente de aprendizaje debe generar un clima receptivo, familiar, de respeto, de comunicación que motive al estudiante hacia la autonomía escolar que lo ayuden al logro de los propósitos de la unidad curricular y el alcance de las metas del estudiante. Es necesario indicar que el ambiente de aprendizaje, puede ser combinado por marcos contextuales presenciales y a distancia

o virtuales. Además, un ambiente de aprendizaje podría ser denominado como una situación de aprendizaje macro, constituida por diversas situaciones de aprendizajes a nivel micro que alojan o proponen tareas integradoras.

El profesor para diseñar un ambiente de aprendizaje que responda al análisis contextual debe abordar la mayoría de las siguientes interrogantes: ¿Poseo interés en los procesos de guía, mediador, orientador y tutor?, ¿Cómo se fomentará la autorregulación y la autonomía escolar?, ¿Cuáles contenidos pueden ser abordados con mayor facilidad para promover aprendizaje estratégico?, ¿Cuáles medios didácticos se seleccionaran?, ¿Cómo se fomentará el diálogo didáctico mediado?, ¿La gestión de la unidad curricular facilita el fomento de la comunicación didáctica y el aprendizaje estratégico?, ¿Cuáles acciones se deben valorar de manera formativa y cuáles de manera final?, ¿Cómo se harán las prácticas para desarrollar habilidades y concretar conocimientos? y ¿Cuál será la competencia específica a desarrollar?.

El procesamiento de la información

Son las implicaciones que se prevén durante el procesamiento de la información; implica activar procesos cognitivos como actividad mental donde la mediación del profesor, conjuntamente con la información que expone el medio didáctico, fomentan en el estudiante el reconocimiento consciente de los procesos cognitivos que le facilitan procesar la información y comprenderla. Las instrucciones, demandas y las actividades inmersas en la situación de aprendizaje orientan al estudiante hacia la activación de procesos cognitivos y procedimientos a ejecutar.

Las interrogantes sugeridas para este plano son: ¿Cómo se promoverá la activación de procesos cognitivos?, ¿Cómo se captará la atención del estudiante en cada situación de aprendizaje?, ¿A partir de dónde se promoverá la metacognición?, y ¿Cuáles son los procesos cognitivos que deben activar los estudiantes?

Las tareas integradoras

Son labores insertas en un marco relacional donde los estudiantes concretan los conocimientos, las habilidades, los hábitos, los valores y la ética que propician el desarrollo de una competencia específica ante una situación, que se aproxima a un problema ajustado al contexto social en donde se desenvuelve el estudiante. A través de las tareas integradoras, se lleva a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes, por lo que de manera operativa, coherente y pertinente las tareas integradoras se insertan en la estrategia de evaluación. Otra característica esencial de las tareas integradoras es que responden a una competencia específica que paulatinamente acarrearán a escenarios de mayor complejidad.

Cómo guía al diseño de las tareas integradoras de manera pertinente, en favor del estudiante se recomiendan las siguientes interrogantes: ¿Se logra el desarrollo de la competencia específica en la tarea integradora?, ¿Cuánto tiempo y recursos se debe emplear para su solución?, ¿La tarea integradora responde a las expectativas del estudiante?, ¿La tarea integradora promueve la reflexión y el pensamiento crítico?, ¿La tarea integradora necesita ayuda de otros compañeros o del profesor para su comprensión y solución?, ¿Para abordar la tarea integradora se necesita ayuda externa?, ¿Cuál será la estrategia de evaluación?,

¿Cuáles instrumentos de evaluación son pertinentes emplear?, ¿Cuáles serán los criterios para valorar y medir el accionar del estudiante?, ¿Cuáles serán las técnicas para recabar la información? y ¿Desde cuál marco de referencia teórico se analizarán e interpretarán la información recabada?

Derivaciones aplicativas del MEDSASED

En los sistemas de educación a nivel mundial caracterizados en su mayoría por la exigencia de la presencialidad se gesta una tendencia hacia la implementación, adaptación y actualización hacia la Educación a Distancia. Para Rama (2012) a nivel mundial se observan reformas de enormes dimensiones que de manera radical impactan en la gestión, funcionamiento, cobertura, pedagogía, actores sociales, niveles de pertinencia y calidad con énfasis en las arquitecturas tradicionales de funcionamiento.

El MEDSASED en pleno reconocimiento de esa realidad mundial, circunscribe sus elementos constitutivos hacia esa tendencia, buscando de plantear una propuesta operativa a distancia con bases teóricas sólidas para diseñar situaciones de aprendizaje que fomenten aprendizaje estratégico en los estudiantes a distancia. El MEDSASED asume el propósito de orientar los procesos educativos a distancia hacia la formación de sujetos críticos, creativos y estratégicos que construyan sus estrategias de aprendizaje al mismo tiempo que comprendan su realidad social para el beneficio propio y el de los demás.

CONCLUSIONES

El MEDSASED es flexible a la adaptación de sus principios, premisas y elementos para una contextualización en los sistemas de educación presenciales, ya que la mediación entre profesor y estudiante se logra bajo la promoción del diálogo didáctico real, lo que impacta de igual forma hacia el fomento del aprendizaje estratégico. Lo enunciado se apoya en la aseveración que únicamente, para aprender con significado es necesario poseer motivos generadores de actividad mental y de acciones para alcanzarlo.

El MEDSASED se define por poseer como epicentro el aprendizaje, considerando al estudiante sujeto de la educación. Esta concepción genera que el modelo sea concebido con la finalidad de que el aprendiz active procesos de autorregulación sobre su propio pensamiento lo que favorece el desarrollo de la autonomía escolar.

El MEDSASED trasciende en el hecho educativo ya que genera espacios de interacción e integración humana, donde los sujetos aprenden unos de otros motivados por sus propias metas, conjuntamente con las demandas del contexto que les rodea. Es en estos espacios mediatizados donde el estudiante manifiesta, transforma y concibe la realidad haciendo suyo al conocimiento.

El MEDSASED no admite la figura del profesor como un sujeto que declara contenidos disciplinares de manera exclusiva, unilateral y hegemónica. Admite a un profesor guía, mediador, orientador y tutor que media situaciones de aprendizaje.

El MEDSASED en esencia invita a los profesores a detenerse a pensar sobre las acciones a implementar para

administrar una unidad curricular a distancia, al mismo tiempo que le apoya a seleccionar y diseñar los medios didácticos que formarán al ambiente de aprendizaje o apoyarán la situación de aprendizaje. Para el estudiante el MEDSASED le invita a pensar sobre los recursos y preparativos que debe realizar para aprender a distancia de manera efectiva de cara a sus metas y motivos de aprendizaje.

Finalmente, el MEDSASED induce al estudiante a tomar conciencia sobre los medios comunicativos que él empleará para informarse sobre los contenidos de la unidad curricular a distancia, lo que proyecta una actuación favorable al abordar la situación de aprendizaje aumentando sus probabilidades de éxito a través de la estrategia de aprendizaje como aproximaciones a lo que se debe hacer de manera consciente para aprender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bertalanffy, L. (1950). The theory of open systems in Physics and Biology. *Science*, 111(2872), 23-29. Recuperado de <http://www.markd.nl/content/references/1950Bertalanffy.pdf>
- Brown, A.L. (1975). The development of memory: Knowing, knowing about knowing, and knowing how to know. En *Advances in Child Development and Behavior*, 10, 103-152. New York: Academic Press.
- Brown, A.L. (1978). *Knowing when and how to remember: a problem of metacognition*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burón, J. (1999). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. España: Mensajero S.A.
- Castañeda, L., y Adell, J. (eds.). (2013). *Entornos personales de aprendizaje: Claves para el Ecosistema Educativo*. Alcoy: Marfil.

- Coll, C. y Valls, E. (1992). *El Aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos*. En Coll, C. *Los Contenidos en la reforma. Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes*. Madrid: Santillana.
- Cooperman, L. (2014). From elite to mass to universal higher education: from distance to open education. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(1), 111 – 130. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3314/331429941006.pdf>
- Dansereau, D F. (1985). Learning strategy research. In J.W. Segal, S.F. Chipman and R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills*. Hillsdale, N J Erlbaum, (1), 9-39.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- García, L. (2014). *Bases, mediciones y futuro de la educación a distancia en la Sociedad Digital*. Madrid: Síntesis.
- García, V., Aquino, S.P., Guzmán, A., y Jara, M. (2011). El Modelo de comunicación como base para dimensionar la calidad en los cursos a distancia. *Calidad en la Educación Superior*, 2(1), 102-119. Recuperado de <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/420>
- Godoy, E., y Montes da Silva, R. (2015). Diálogo y aprendizaje percibido en estudiantes de modalidad virtual: Abordaje cualitativo en un programa universitaria en Costa Rica. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), 191 – 212.
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como ideología*. Tecnos: Madrid.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Husserl, E. (1949). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. (1ra. Ed. al español). México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://profesorvargasguillen.files>.

wordpress.com/2012/11/husserl-edmund-ideas-relativas-a-una-fenomenologia-pura-y-una-filosofia-fenomenologica-ocr.pdf

- Kagan, A. y Lang, P. (1978). *Psychology and education. An introduction*. New York: Harcourt, Brace y Jovanovich, Inc.
- Leontiev, N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. California: Prentice-Hall. (Traducción del ruso a inglés: Marie J. Hall).
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales: Lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Anthropolos.
- Martínez, C.J., Núñez, S.T., y Gonzáles, G. (2014). El diseño y la planeación de secuencias didácticas como herramientas para generar ambientes aprendizaje en educación a distancia y mixta. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 6(12), 46-53.
- Morin, E. (1982). *Para salir del siglo XX*. Barcelona: Kairós.
- Pintrich, P.R. (2000). *The role of goal orientación in self-regulated learning*. San Diego: Academia Press. Recuperado de <http://caches-can.bcub.ro/e-book/E1/580704/451-529.pdf>
- Rama, C. (2012). *La reforma de la virtualización de la universidad. El nacimiento de la educación digital*. México: UDGVIRTUAL. Recuperado de http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/libro_la-reforma-de-la-virtualizacion-de-la-universidad-claudio-rama-udg-2012.pdf
- Rodríguez, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 67-86. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2002>
- Silvestre, M. y Zilberstein, K. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Self – Regulated Learner: An Overview. *THEORY INTO PRACTICE*, 41(2), 64-70.

CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO DE DESARROLLO UNIVERSITARIO ECUATORIANO; SU VINCULACIÓN CON LA SOCIEDAD

Gladys María Saltos-Briones¹

Norberto Pelegrín-Entenza²

Renier Esquivel-García³

INTRODUCCIÓN

El proyecto político ecuatoriano considera fundamental la transformación de la matriz productiva vinculada a la incorporación de capacidades centradas en el ser humano, buscando generar un núcleo endógeno de acumulación, no solo de capital sino de conocimiento, de manera que el modelo socioeconómico que se va desarrollando supere la condición rentista que ha presentado históricamente. Desde el 2008 Ecuador ha ido transitando hacia un modelo de desarrollo alternativo que ha tenido como premisa fundamental la transformación socioeconómica, con especial énfasis en el ser humano.

1) Ingeniera Comercial. Master en Administración Pública. Master en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales. Decana de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. *gladyssaltos01@gmail.com*.

2) Licenciado en Geografía. Master en Dirección. Master en Ciencias Pedagógicas. Master en Patrimonio, Turismo y Desarrollo Local. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Principal a Tiempo Completo Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. *norbepelegrin@gmail.com*.

3) Ingeniero Industrial. Master en Dirección. Doctor en Ciencias Técnicas. Profesor Principal a Tiempo Completo Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. *renieresquivel@yahoo.es*.

Con tales propósitos, se ha reconocido y potenciado el papel que deben desempeñar las universidades en el proceso transformador. La generación de conocimiento, además, de su expresión en términos económicos al influir en el desarrollo de las fuerzas productivas, es un importante instrumento para la transformación social.

La educación superior constituye un importante medio con que cuenta un país para promover su desarrollo y fortalecer su identidad nacional y autodeterminación, las tendencias y desafíos de la misma en los países en desarrollo especialmente en los de América Latina han sido objeto de análisis por numerosas organizaciones internacionales entre las que se destaca la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, celebrada en París en el 2009, se abordó como tema principal, *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, destacándose en el comunicado emitido por los países participantes los elementos fundamentales que deben caracterizar, la responsabilidad social de la educación superior; el acceso, equidad y calidad; la internacionalización, regionalización y mundialización y el aprendizaje así como la investigación e innovación.

El rol de las universidades en la sociedad del conocimiento adquiere una importancia destacada en la transferencia de los avances científicos y tecnológicos al medio socio-productivo en que se asientan, a través de las diversas actividades de vinculación con que interactúan las organizaciones educativas y las del medio socio-productivo.

Marx señaló que en el seno de toda formación social coexisten históricamente, junto a las formas modernas de

producción, otras verdaderamente atrasadas; y así mismo, junto a las relaciones de producción dominantes, los gérmenes de las nuevas relaciones que anticipan el advenimiento de un nuevo modo de producción. En el caso de Ecuador, hay indicios de fortalecimiento de los sectores asociativos, comunitarios y cooperativos, en cuyo seno se reproducen otras relaciones muy próximas al socialismo. Y son precisamente estos sectores los que constituyen la base material de la transformación económico-social que impulsa el proyecto de la revolución ciudadana. (Carrascal, 2014)

En Ecuador, el tema vinculación universidad-sociedad, ha sido de análisis y reflexión en la última década, de manera especial para enfocar en nuevo rumbo de la universidad ecuatoriana y su accionar con la sociedad. A partir de la propuesta presentada por el Consejo de Educación Superior, acerca del mejoramiento de la calidad educativa, se han realizado varios escritos y reflexiones sobre conceptos y formas de vinculación entre la universidad y la sociedad, como una de las funciones sustantivas del quehacer universitario, otorgando a las empresas un papel importante por su proceso dinámico y cambiante enmarcado en la ruptura de paradigmas que buscan el fortalecimiento conjunto en la trilogía estado, empresa y universidad.

Así mismo, se ha puesto de manifiesto que los proyectos de vinculación deben ser considerados pilares del funcionamiento universitario, que junto con la docencia y la investigación aporten en la construcción de una institución más a tono con la sociedad del conocimiento y las nuevas demandas que se plantean a las universidades. Es así que en el Ecuador, con el redimensionamiento otorgado a la educación superior, esta tiene una ineludible responsabilidad con la sociedad; llamándola a provocar el

mejoramiento económico, social, político y cultural, a ser partícipes del nuevo paradigma del desarrollo nacional en la construcción del buen vivir como sistema de vida del pueblo.

Por ello es importante el abordaje teórico de la vinculación de la Universidad con la sociedad para llegar a consenso de cuáles son las principales concepciones y variables a considerar en el estudio y medición de los resultados sobre el desarrollo de la educación superior en el país. En ese contexto se define el objetivo del trabajo que consiste en caracterizar el proceso de desarrollo universitario ecuatoriano y su vinculación con la sociedad, acontecido en los últimos años, en una sociedad que potencia un proyecto alternativo basado en el concepto del buen vivir.

DESARROLLO

El proceso histórico ecuatoriano se ha marcado de forma trascendental tras el regreso de la democracia en 1978. Ecuador vivió décadas inestables a nivel político, económico y social; sin embargo, en el 2007 se inició un período de estabilidad política relativa. En septiembre del 2008, con el 64% de apoyo, la población aprobó el texto de la nueva Constitución de la República, que se orienta a adecuar la estructura jurídica e institucional del Estado hacia la promoción de un sistema económico que pretenda una relación dinámica y equilibrada entre sociedad, Estado, mercado y naturaleza; y que reconoce al ser humano como sujeto y fin.

Las políticas emprendidas en el nuevo estado, enmarcan un modelo en el cual el ser humano, en armonía con la naturaleza es lo más importante; y, el buen vivir, el fin

hacia el cual se encaminan todas las fuerzas de la denominada Revolución ciudadana. Es así que, se inicia una experiencia inédita que ha llamado a la reflexión de filósofos, humanistas y científicos sociales, en el contexto de la denominación de Socialismo del siglo XXI.

La nueva forma de gestión estatal se planteó importantes retos, por lo que se emprende el difícil camino de reconstruir una sociedad devastada por el dominio de los grandes poderes que han ejercido una nefasta influencia durante toda la vida republicana: el poder político, que se repartió el Estado como botín de guerra; el poder financiero que provocó una catástrofe de la que pocos ecuatorianos se salvaron; el poder mediático que domina el imaginario colectivo; el poder del imperio que sin necesidad de intervenir físicamente abolió la soberanía de la nación; y otros poderes propios de un Estado corporativista manipulado por las presiones, el chantaje y los sobornos.

El proceso de transición hacia el socialismo del Sumak kawsay ha sido caracterizado por René Ramírez con las siguientes palabras: “Sería pretencioso e ingenuo - dice - postular que de la noche a la mañana se puede salir teórica, conceptual y hasta empíricamente del paradigma del desarrollo y, asociado a éste, del esquema capitalista. Por ello se argumenta que una propuesta sería desde el pensamiento de izquierda debería pensar detenidamente la “gran transición”. Empero, esto no significa abandonar la reflexión sobre la transformación social ya que tal situación supondría resignarse a vivir - en el mejor de los casos - en una sociedad “menos” injusta, pero injusta al fin”. (Ramírez, 2010b)

Coincidiendo con el autor, cualquier propuesta reformista no significaría la solución real de los problemas de

la sociedad ecuatoriana. Mantener intactas las relaciones sociales de producción imperantes, deviene en limitantes para el alcance de la propuesta transformadora que Ecuador se propone, en la medida que no logra anular la contradicción económica fundamental del sistema. Por ende, el proyecto es alternativo al neoliberalismo, pero no a la lógica del gran capital y por ende, requiere de la participación de todos los actores políticos, económicos y sociales de la sociedad ecuatoriana.

Por otro lado, es necesario reconocer que muchas de las acciones y políticas públicas del gobierno son antagónicas a la organización capitalista neoliberal de la sociedad. La aprobación de la Ley de Regulación y Control del poder del mercado, por ejemplo, marca la separación entre el Estado y los poderes económicos privados. La Ley de Comunicación, por su parte, establece límites claros entre el poder financiero y el poder mediático. Frente a esto, lo menos que puede decirse es que existe un proceso de tránsito hacia un pos neoliberalismo.

Por supuesto, esto no significa un giro de 180 grados, es decir, cambios esenciales en las relaciones sociales de producción, pero sí la construcción de nuevas relaciones de poder que permiten poner en marcha políticas progresivas orientadas a salir, a largo plazo, del capitalismo e incluir a todas las partes en el aporte equitativo para el desarrollo del país.

De allí la propuesta de la Revolución ciudadana de cambiar la matriz productiva del país, mediante la sustitución del modelo primario-extractivista-exportador por un modelo de producción de bio-conocimiento, exportador de bienes de alto valor agregado. La meta en este sentido es la construcción de lo que Antonio Salamanca

Serrano denomina la sociedad socialista de conocimientos, en la cual el desarrollo productivo y tecnológico, junto al cambio de matriz productiva constituye tan solo un componente, parcial pero indispensable para la estructuración de la nueva sociedad. (Carrascal, 2014)

El libro de René Ramírez titulado Socialismo del Sumak kawsay o bio-socialismo republicano, y el Plan Nacional del Buen Vivir de la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES), formulado para los dos períodos de gobierno, 2009-2013 y 2013-2017 trazan la hoja de ruta del proyecto en cuanto a la modificación de la estructura productiva y las consecuencias esperadas a nivel general de la economía y, por ende, de toda la sociedad. Todo esto a través de un proceso de construcción del poder popular, que constituye el primer objetivo del Plan, y la profundización de la democracia participativa y deliberativa como condición política indispensable. (Ramírez, 2010a)

Así en el Plan Nacional del Buen Vivir (PNBV) elaborado en el 2009, en el capítulo 5 sostiene que la sociedad del buen vivir tiene que estar asociada a la construcción de un nuevo modo de acumulación y redistribución. Los amplios niveles de desigualdad y exclusión que existen, además de las prácticas culturales que están enraizadas en la sociedad, son consecuencias de una estrategia de desarrollo que se ha sustentado principalmente en la acumulación de riqueza a través de la producción de bienes primarios que se han colocado en el mercado externo. Se trata de la estrategia primaria exportadora. Sin embargo, hay que señalar que tales resultados no son expresión de una estrategia de desarrollo en sí, sino de la lógica de funcionamiento del sistema capitalista, en un país donde han sido insuficientes

las políticas nacionales para revertir esa situación. (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2013)

El plan formulado para el período 2013-2017, da mayor concreción a este proceso de cambio en el modo de acumulación y distribución a través del concepto de matriz productiva. En los 10 últimos años, con una política adecuada de manejo o de los recursos públicos le ha permitido al gobierno pagar la deuda fundamental: la deuda social. Mientras en el 2006 se destinaba el 5.3% del Producto Interno Bruto para el sector social, en el 2015 se destinó 9,7%, lo cual significa en términos absolutos cerca de 4 veces más. No obstante, queda por hacer en términos de equidad, si observamos el índice de Desarrollo Humano (IDH) como medida que combina la medición de tres factores: la esperanza de vida al nacer, el acceso a la educación y el ingreso nacional bruto per cápita.

Ecuador registra un Índice de Desarrollo Humano de 0.732 en 2014, lo que ubica al país en un alto nivel en este ranking, por la aplicación de políticas públicas orientada al bienestar de la comunidad. Desde 1980, el Ecuador ha crecido en promedio 0,57% cada año. El estudio del PNUD ubica a los países, en Desarrollo Humano muy alto, alto, medio y bajo. Ecuador está en un rango de 0,798 y 0,702, lo que lo ubica en el segmento de Desarrollo Humano Alto. (Andes, 2015)

Recientemente en la conferencia magistral “Economía para el desarrollo: la experiencia ecuatoriana” ofrecida el enero 27 de 2017 en la Universidad Complutense de España el ex primer mandatario Rafael Correa Delgado expresó:

Esta inversión pública ha generado grandes transformaciones en vialidad, infraestructura logística,

telecomunicaciones, generación eléctrica, seguridad ciudadana y en competitividad sistémica y desarrollo social en general. Gracias a esta inversión estratégica hemos podido afrontar de mejor manera las externalidades negativas que nos han golpeado en los últimos años. La inversión pública también ha sido un gran dinamizador de la economía y ha actuado de forma contra-cíclica para atenuar los impactos negativos de los choques externos. (Correa, 2017, p.12)

Entre 2006 y 2015 la economía ecuatoriana se ha duplicado, creciendo a una tasa real de 3,9%, por encima del promedio latinoamericano de 2,9%. No solo hay crecimiento, sino mejor redistribución, ha habido justicia. Puede haber un crecimiento con incremento de la desigualdad e incluso de la pobreza. Entre el 2008 y 2014, se logró bajar casi 9 puntos la concentración del ingreso medido por el coeficiente de Gini, una reducción 2,9 veces superior al promedio de América. De acuerdo con la CEPAL, el Ecuador es de los tres países latinoamericanos que más redujeron pobreza por ingresos en el período 2006-2014. En el período 2006-2016 la pobreza ha caído de 37,6% a 22,9%. De esta reducción, cerca de un 57% es por políticas redistributivas, y tan solo un 43% por crecimiento. La extrema pobreza, por primera vez en la historia, se ubica en menos de dos dígitos, al haber descendido de 16,9% en el 2006 a 8,7% en el 2016. (Correa, 2017)

En ese contexto y respecto a la Educación Superior También se observa que, en las últimas décadas, las declaraciones internacionales de la UNESCO (1998 – 2009), sobre educación superior han permitido un incremento de la sensibilización de las universidades con respecto a

su responsabilidad de poner al servicio de toda la comunidad sus conocimientos y recursos. En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI se declara que es deber de las instituciones de educación superior realizar un análisis interdisciplinario y transdisciplinario de los desafíos que enfrenta la sociedad para poder afrontarlos y contribuir a su erradicación y al desarrollo social y humano.

En la Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior del año 2009, se reiteran estos planteamientos y se hace énfasis en el liderazgo y responsabilidad social de las universidades que, a través de sus procesos sustantivos, docencia, investigación y extensión, fomente un conocimiento profundo de la complejidad de los problemas actuales de la sociedad, y que proporcione la formación en las capacidades humanas necesarias para contribuir a garantizar los derechos humanos, entre ellos, la equidad de género, la paz, el bienestar y el desarrollo sustentable. (UNESCO, 2009)

En la Conferencia Ministerial de Bucarest en el 2012, 47 países espacio europeo de educación superior consideraron que los centros de educación superior deben ser el pilar de las sociedades del conocimiento y dedicar sus esfuerzos a superar la crisis actual.

La universidad desde su responsabilidad social debe utilizar su influencia para transformar la sociedad, fundamentalmente en aquellos ámbitos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad social y económica (De la Cruz y Sasía, 2008).

La comunidad académica debe fomentar el desarrollo humano sustentable y sostenible. Sin embargo, esto no puede ser posible si no se cuenta con una política y una

gestión universitaria socialmente responsable que articule y dé coherencia a los pilares fundamentales de la institución: el pedagógico, el epistemológico, el de acción social y el organizativo (Vallaey, de la Cruz y Sasía, 2009). Es necesario que la universidad comprenda que su compromiso ético es una respuesta obligada hacia la sociedad. Para Vallaey (2014) las instituciones de educación superior deben asumir su responsabilidad por los impactos sociales y medioambientales que ejercen tanto en su ámbito interno, como hacia el entorno.

Las respuestas novedosas a los problemas sociales y globales se construyen con la participación de sujetos y actores sociales, y con características de rapidez, pertinencia, eficacia, eficiencia, sostenibilidad y justicia generando prioritariamente valor y transformación social, a través de la innovación social universitaria responsable como una competencia organizativa desde sus ámbitos sustantivos: docencia, investigación, extensión y gestión, para transformarse y promover soluciones a los desafíos del entorno. (Villa, 2013)

En Ecuador, ni después de la crisis de 1999 ni antes de la crisis mundial de 2009 ha existido un movimiento que permita afirmar que la universidad —como actor social en movimiento— haya sido crítica consigo misma y crítica con los problemas estructurales de la sociedad ecuatoriana.

Dentro del contexto del Plan Nacional del Buen Vivir y de la reforma de la educación, Ecuador tiene el objetivo de tornarse en una sociedad del saber. La nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) de 2010 propone un cambio de paradigma del desarrollo al buen vivir y la transformación de la educación superior y del

conocimiento en ciencias, tecnología e innovación es una de las estrategias.

Entre las primeras medidas implementadas dentro del plan, se instauran procedimientos de evaluación y de acreditación de las instituciones, de sus programas y de sus formaciones, con el fin de garantizar la calidad, la objetividad y los estándares de la educación superior. Además de cerrar universidades de baja calidad, el gobierno ha establecido que las universidades deben tener el 60% del claustro con un grado científico de PhD dentro de 7 años (hasta 2017), aunque esta fecha se aplazó al 2020 para, entre otras cosas, estimular el cambio de matriz productiva.

Sin embargo, no es suficiente con que lo anterior sea un propósito de la universidad. Desde la perspectiva de la dimensión: relación con el entorno, se evalúan las relaciones que la universidad entabla con otros ámbitos de la sociedad, a través de su interacción con diferentes instituciones, organizaciones y comunidades culturales, económicas y educativas. Estas relaciones deben basarse en la reciprocidad, al compartir objetivos y proyectos comunes que favorezcan el entendimiento, la reflexión y la generación de soluciones a retos locales, nacionales e internacionales.

La vinculación Universidad-empresa-gobierno toma importancia en el intercambio de conocimientos y, por ende, de relaciones, esa vinculación contribuye al desarrollo de la responsabilidad social de las instituciones que participan en una sociedad. Los estudios acerca de la vinculación Universidad-empresa-gobierno presentan regularidades conceptuales y diferencias que evidencian la necesidad de una relación entre la docencia y sus prácticas pre

profesionales y la investigación, con el entorno para desarrollar relaciones de cooperación mutuamente beneficiosas entre las IES y la sociedad, de manera más específica, entre las empresas y el gobierno (Ver Tabla 1).

En la literatura estudiada aún es insuficiente la importancia que se le da a la capacitación como una vía para impulsar la transferencia entre la Universidad y los elementos del entorno con los que interactúa, así sucede también con el emprendimiento que resulta de la integración de diversos procesos.

En Ecuador el tema vinculación, ha sido objeto de análisis y reflexión en la última década. A partir de la propuesta presentada por el Consejo de Educación Superior, acerca del mejoramiento de la calidad educativa, se han elaborado varios informes y reflexiones sobre conceptos y formas de vinculación entre la universidad y la sociedad. El Mandato Constituyente No. 14, expedido por la Asamblea Nacional Constituyente el 22 de julio de 2008, establece la obligación del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) de elaborar un informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior, a fin de garantizar su calidad, propiciando su depuración y mejoramiento.

El artículo 350 de la Constitución de la República del Ecuador señala que “el Sistema de Educación Superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo”.

TABLA 1. CONCEPTOS DE VINCULACIÓN

Autor	Conceptos y valoraciones	Palabras clave
Maldonado y Gould (1994)	Desde el punto de vista universitario, es el proceso integral que articula las funciones sustantivas de docencia, investigación, extensión de la cultura y los servicios de las Instituciones de Educación Superior (IES) para su interacción eficaz y eficiente con el entorno socio-económico mediante el desarrollo de acciones y proyectos de beneficio mutuo, que contribuyan a su posicionamiento social.	Docencia, investigación, extensión, interacción eficaz y eficiente, entorno
Gould (2002)	El conjunto de normas, planes, reglamentos, recursos, actividades administrativas, así como acciones y proyectos de enlace, mediante los cuales las IES llevan a cabo, de manera sistematizada y coordinada, pero no burocratizada, sus relaciones con los sectores, públicos, social y productivo, los recursos son los insumos del sistema, las actividades administrativas-operativas transforman los insumos en resultados.	Relaciones con los sectores, públicos, social y productivo
Alcántar y Arcos (2004)	Definen la vinculación como “el medio que permite interactuar con su entorno, coordinando eficaz y eficientemente sus funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura y los servicios, a la vez que favorece su capacidad de relacionarse con los sectores productivo y social en acciones de beneficio mutuo, lo que favorece su posicionamiento estratégico”.	Entorno, docencia, investigación y extensión, posicionamiento estratégico
Alvarado-Borrego (2009)	Con la vinculación, las IES consolidan su pertinencia social a través de la formación de profesionales cada vez con mayores conocimientos, aptitudes y actitudes que les permiten incidir en la sociedad; producir al interior de sus espacios académicos ideas creativas e innovadoras a partir del conocimiento que debe traducirse, mediante el impulso y apoyo necesarios, en bienestar y desarrollo para la sociedad en su conjunto, y en particular para la educación superior	Formación de profesionales, innovación, sociedad

Fuente: elaboración propia.

TABLA 1. CONCEPTOS DE VINCULACIÓN

Nielsen, Chrautwaly Juul (2013)	La vinculación universidad-empresa aparece como proceso relacionista que se conoce como resultado de cooperación o acuerdos promovidos principalmente por las IES, donde se articulan una serie de procesos de gestión del “conocimiento” conocido como el “know-how”.	Resultado de cooperación
---------------------------------------	--	--------------------------

Fuente: elaboración propia.

En el artículo 388 se define que: el Estado destinará los recursos necesarios para la investigación científica, el desarrollo tecnológico, la innovación, la formación científica, la recuperación y desarrollo de saberes ancestrales y la difusión del conocimiento. Un porcentaje de estos recursos se destinará a financiar proyectos mediante fondos concursables. En esta perspectiva se puede proponer proyectos de vinculación financiables.

En Ecuador existe un marco normativo para las IES donde se establecen lineamientos generales sobre cómo llevar a cabo la vinculación universidad con la sociedad; el problema existente es la carencia de un modelo que permita establecer, la noción de universidad emprendedora que hoy se ha desarrollado en muchos países a partir del reconocimiento de la importancia de este enfoque, utilizando avances para el desarrollo socio-económico.

La Ley Orgánica de Educación Superior fortalece el accionar de la vinculación con la sociedad, entre otros, en el artículo 107, el principio de pertinencia consiste en que la educación superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, y al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial,

y a la diversidad cultural. Para ello, las instituciones de educación superior articularán su oferta docente, de investigación y actividades de vinculación con la sociedad, a la demanda académica, a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional, a la innovación y diversificación de profesiones y grados académicos, a las tendencias del mercado ocupacional local, regional y nacional, a las tendencias demográficas locales, provinciales y regionales; a la vinculación con la estructura productiva actual y potencial de la provincia y la región, y a las políticas nacionales de ciencia y tecnología.

En este cambio de paradigma que vive la universidad ecuatoriana, que a través de sus funciones principales (investigación, docencia y proyección social), dentro del marco de la autonomía institucional y la libertad académica las instituciones de educación superior deben propender hacia la interdisciplinariedad y promover el pensamiento crítico; así como una participación ciudadana activa que contribuya al desarrollo sostenible, la paz, el bienestar y el respeto de los derechos humanos, incluyendo la equidad de género; deben buscar áreas de investigación y enseñanza que puedan apuntar hacia cuestiones relativas al bienestar de la población y al establecimiento de una base local relevante y sólida en ciencia y tecnología; debe crear asociaciones mutuamente beneficiosas con las comunidades y la sociedad civil para lograr el óptimo intercambio y la transmisión de conocimiento.

El cambio esencial de la universidad ecuatoriana debe estar dirigido a continuar apostando por su transformación radical, una universidad nueva, transformadora, humanista, técnica, productiva, inclusiva y sostenible comprometida con el país y con la formación en valores

del ser humano, adecuada al modelo político social elegido representativa una identidad propia que impulsa el desarrollo de la matriz productiva donde se integran en sinergia los procesos sustantivos: docencia, investigación y vinculación con la comunidad.

Para lo cual la comunidad educativa debe contribuir a la construcción cooperativa del nuevo modelo de educación superior del país mediante la implementación de acciones que contribuyan a que los actores desplieguen su creatividad para transformar el actual modelo de educación superior dentro del nuevo marco de incentivos que dibujan la normativa aquí analizada y el proyecto académico ligado a la misma (Minteguiaga y Prieto, 2013).

Hace casi dos décadas, en Ecuador, la cultura de la vinculación entre Universidad - empresa se encontraba en un nivel básico. Aún persisten rasgos de esa situación y ésta se da en tres aspectos Casalet y Casas (citado en Saavedra, 2009, p.23):

- a. En áreas de reclutamiento, donde las empresas participan con las universidades con las que tienen acuerdo en su bolsa de trabajo, eventos y ferias de reclutamiento, en las que se da prioridad a los estudiantes de tales instituciones por el reconocimiento que tienen éstas y sus egresados. Sin embargo, en este punto, las empresas no se han involucrado en el diseño y desarrollo de los planes y programas de estudio de las instituciones que les proveen de personal.
- b. Otro tipo de acercamiento entre empresa y universidad es el que se logra con la participación en la elaboración de casos prácticos. Esto se realiza,

- básicamente, en las áreas de mercadotecnia y administración de recursos humanos, lo que sirve de apoyo de manera confiable pero muy limitada.
- c. Por último, se tiene la vinculación entre empresa y universidad, donde se cuenta con la apertura por parte de las empresas para que los estudiantes realicen prácticas pre profesionales en las áreas donde los académicos, durante el diseño y desarrollo de los planes y programas de estudio, han determinado que puede ser formativo.

Se requieren propuestas innovadoras, flexibles, dinámicas para la formación profesional y post profesional en correspondencia con las demandas del desarrollo nacional, que permitan vincular de manera efectiva la docencia, investigación e interacción social; articular coherentemente los niveles de formación (básica, profesional, post profesional); integrar la formación científico-técnica y la formación humanística, propiciando el cultivo de valores éticos como la honestidad, responsabilidad, equidad y solidaridad, tan necesarios en este momento en nuestra sociedad.

Para ello es necesario fundamentar los currículums con la investigación de las necesidades del desarrollo social y de las prácticas profesionales; diseñar y planificar el proceso formativo, orientándolo al logro de aprendizajes más significativos que superen la retención de información y las actitudes individualistas, conformistas, con el apoyo de una instrumentación didáctica de enfoque crítico, de manera que los estudios tengan reconocimiento en el ámbito nacional e internacional. (CONEA, 2003)

Es necesario continuar impulsando la investigación científica que dé solución a los problemas sociales

acuciantes y se convierta en factor que impulse el desarrollo de las fuerzas productivas y propicie el cambio anhelado de la matriz productiva donde el conocimiento es un bien social que debe ser gestionado y compartido. Otro nuevo reto es aprender a aprender y aprender a emprender.

El análisis realizado por los autores a partir de la revisión documental de la pertinencia del modelo educativo actual en Ecuador, destaca insuficiencias con respecto a la vinculación de la universidad con el entorno empresarial y las instituciones públicas, siendo las más representativas:

- La escasa articulación de las carreras con los sectores y ejes estratégicos de desarrollo social, cultural, ambiental y productivo.
- Inexistencia de un diagnóstico de las necesidades de actores y sectores productivos, políticos, sociales, ambientales y culturales, para la organización de las prácticas pre-profesionales y por ello los esfuerzos que se realizan no se logran visibilizar.
- Los currículos de las carreras no tienen integrados sistemas de prácticas pre-profesionales supervisadas, que posibiliten el desarrollo de las capacidades investigativas y los desempeños profesionales, así como la producción de los proyectos de investigación, desarrollo e innovación.
- No existen procesos de armonización y articulación orgánica, ni reglamentaria de las prácticas pre-profesionales en cuanto a su carácter investigativo, los niveles de aprendizaje y de vinculación con la sociedad. No son planificadas

adecuadamente, están desarticuladas, no responden a objetivos vinculados a los ejes estratégicos de desarrollo de las zonas territoriales a las que pertenecen las mismas.

- Existen escasas iniciativas de programas de prácticas que establezcan alianzas estratégicas con los sectores productivos, de claro aporte a la matriz productiva y que faciliten la inclusión laboral de los futuros graduados.
- Escasa articulación de las carreras universitarias a redes académicas y a la interacción con pares internacionales que posibilite programas y acciones conjuntas para el mejoramiento de la calidad. La articulación y movilidad académica se realiza de forma bilateral y por iniciativas específicas e institucionales.
- Los fines y propósitos de las vinculaciones académicas no están armonizados y coordinados, ni en función del desarrollo de dominios del conocimiento, ni de los campos de estudio interinstitucionales, por lo que no apuntalan un proyecto educativo al servicio de la transformación de la sociedad.
- En muchas universidades no se cuenta con sistemas de vinculación, que articulen los diversos esfuerzos formativos y de gestión del conocimiento, son escasas las vinculaciones de las carreras y los programas de posgrado a las redes, coordinaciones y plataformas interinstitucionales vinculadas a proyectos de investigación y gestión del conocimiento que generen impactos en la sociedad.

La Universidad ecuatoriana, manabita y de manera particular la Universidad Técnica de Manabí, como parte de este sistema social, no debe ser un ente aislado de las tendencias internacionales, nacionales ni locales, que se presentan tan conflictivas y contradictorias; más bien tiene que reconocer la necesidad de construir estrategias factibles de ser asumidas bajo un compromiso de colaboración mutua, que promueva el interés y la participación del personal académico, estudiantil y organizaciones productivas que fortalezcan la formación de sus estudiantes, producción científica, formación continua a través de la capacitación y fomento a las actividades socio-productivas.

El Cantón Portoviejo ubicado en la Provincia de Manabí cuenta con dos Universidades, la Técnica de Manabí (UTM) y la San Gregorio de Portoviejo. En la UTM existen debilidades en torno a la vinculación universidad-empresa y gobierno local planteadas anteriormente como generales para las universidades ecuatorianas que están presentes también en las ubicadas territorialmente en el Cantón Portoviejo. La solución demanda en primer lugar romper la barrera de desconfianza mutua entre la triada universidad-empresa-gobierno local, para luego establecer apropiados mecanismos de acercamiento en la que no sólo se definan opciones, sino que se establezcan estrategias que promuevan una vinculación a partir de la articulación de los procesos académicos e investigativos y empresarial del Cantón Portoviejo.

No obstante, en los últimos cinco años se han realizado diversos proyectos de vinculación entre la UTM y diversas instituciones del territorio, de manera específica y a modo de ejemplo, se muestran los de la carrera de economía de

la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas. El total de proyectos realizados en la carrera se resumen en la Tabla 2, en la que se observa que los proyectos sobre capacitación y emprendimiento ocupan el 40,47 %. A partir de ahí se propone aumentar el número de proyectos que contribuyan a elevar los emprendimientos en la provincia.

TABLA 2. RESUMEN DE LOS PROYECTOS DE VINCULACIÓN

Temas abordados en los proyectos	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
Capacitación	4	1	2	2	1		10
Emprendimiento	1	3	1			2	7
Otros	4	7	4	5	3	2	25
Total de horas	1430	13930	10950	14000	1760	8890	50960
Total de estudiantes	30	213	109	216	216	136	920

Fuente: informes de vinculación Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas.

Dentro de los proyectos más destacados están:

1. Apoyo a la definición de estrategias para la creación de negocios productivos dirigido a la organización de mujeres Santa Mariana de Jesús del Cantón Junín.
2. Capacitación sobre emprendimiento a los integrantes de la comunidad cristiana de San Jacinto de la parroquia Crucita.
3. Capacitación sobre emprendimiento productivo a la Asociación de Agricultores Unidos en la comunidad Puerto Loor.

4. Plan de capacitación en negocios y marketing dirigido a la Asociación de pequeños comerciantes del Cantón Junin.
5. Capacitación para la creación de una caja de ahorro en el sitio El Pollo de la parroquia Colon.
6. Desarrollo social mediante la creación de los huertos comunitarios y su contribución en el comedor comunitario: de los padres los capuchinos.
7. Fortalecimiento de las capacidades organizacionales de la microempresa “Manos Laboriosas” de la ciudadela San Gregorio de la parroquia Andrés de Vera del cantón Portoviejo.
8. Capacitación en prácticas laborales para incrementar los ingresos a los miembros del comité 4 de agosto.

CONCLUSIONES

La Constitución de la República del Ecuador orientada a adecuar la estructura jurídica e institucional del Estado hacia la promoción de un sistema económico que pretenda una relación dinámica y equilibrada entre la sociedad, el Estado, el mercado y la naturaleza; reconoce al ser humano como sujeto y fin, que fomenta la democracia participativa, una política social redistributiva y el desarrollo sustentable.

La responsabilidad social de la universidad es un eje transversal de la labor académica que educa al alumnado para que sea solidario y socialmente responsable; investigue construyendo conocimientos al servicio de la sociedad. En la relación de vinculación con la sociedad

deberá considerarse que la universidad tiene que enfrentar limitantes externas, pero debe incluir en la relación Universidad-empresa-gobierno la capacitación, el emprendimiento y las prácticas de los estudiantes como ejes principales de los modelos.

La vinculación en la Universidad Técnica de Manabí ha tenido avances en la cantidad de proyectos de vinculación que han contribuido al desarrollo del territorio, sobre todo a través de la capacitación y el emprendimiento, los que han representado más de un 40% de los proyectos ejecutados. Ello refleja la viabilidad de esas variables en la mejora de la relación con el entorno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántar, V.M., y Arcos, J.L. (2004). La vinculación como instrumento de imagen y posicionamiento de las instituciones de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación educativa*, 6(1), 1-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15506102.pdf>
- Alvarado-Borrego, A. (2009). Vinculación Universidad-Empresa y su contribución al desarrollo regional. *Ra Ximhai*, 5(1), 407-414.
- Asamblea Nacional. (2008). *Constitución de la República del Ecuador. Decreto sn, Registro oficial 449 de octubre de 2008*. Montecristi, Manabí, Ecuador.
- Carrascal, M.V. (2014). *El proyecto de la Revolución Ciudadana: hacia el socialismo del Sumak Kausay*. Paper presented at the Ponencia presentada en el Primer Congreso de Ética y Filosofía Política Universidad de Cuenca.
- Casalet, M., y Casas R. (1998). Un diagnóstico sobre la vinculación Universidad-Empresa. En M.L, Saavedra (Ed.), *Problemática y desafíos actuales de la vinculación universidad empresa: El caso*

mexicano (2009, *Actualidad Contable FACES*, 12(19), 100-119). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/257/25715409009/>

- Consejo Nacional de Evaluación y acreditación de la Educación Superior. (2009). *Evaluación de desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador*. Mandato Constituyente No.14. Recuperado de http://www.ceaaes.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2014/02/INFORME_FINAL_UNIVERSIDADES_M141.pdf
- _____. (2003). *La Calidad en la Universidad Ecuatoriana. Principios, características y estándares de calidad*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001496/149614s.pdf>
- Correa, R. (27 de enero de 2017). *Economía para el desarrollo: La experiencia ecuatoriana*. Conferencia magistral. Génova. Recuperado de <http://docplayer.es/36681154-Conferencia-magistral-economia-para-el-desarrollo-la-experiencia-ecuatoriana.html>
- De la Cruz, C., y Sasía, P. (2008). La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. *Educación Superior y Sociedad*, 13(2), 17-52. Recuperado de <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/39>
- Ley Orgánica de la Educación Superior. Registro Oficial. Año II. § 298 (2010). Recuperado de <http://www.ups.edu.ec/documents/10184/19367/Ley+Org%C3%A1nica+de+Educaci%C3%B3n+Superior/b691001e-b2fb-47b6-8f54-6e32331a2a5e>
- Ecuador tiene un Índice de Desarrollo Alto, según estudio del PNUD. (14 de diciembre de 2015). *ANDES Agencia pública de Noticias del Ecuador y Suramérica*. Recuperado de <http://www.andes.info.ec/es/noticias/ecuador-tiene-indice-desarrollo-alto-segun-estudio-pnud.html>
- Gould, G. (2002). *Vinculación universidad-sector productivo. Una reflexión sobre la planeación y operación de programas de vinculación*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Universidad Autónoma de Baja California.

- Maldonado, L., y Gould, G. (1994). La vinculación como estrategia de desarrollo en las Universidades e instituciones Públicas. *Revista de la Educación Superior*, 3(91), 1-11. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista91_S2A3ES.pdf
- Minteguiaga, A., y Prieto C. (2013). *Los actores del cambio en la reinención de la universidad ecuatoriana. El papel estratégico del personal académico en la transformación de la educación superior en Ecuador*. Cuaderno de Política Pública No. 2 — 1ª ed. — Quito: IAEN.
- Nielsen, Ch., Chrautwald, J., y Juul, M. (2013). Levers of Management in University–Industry Collaborations: How project management affects value creation at different life-cycle stages of a collaboration. *Tertiary Education and Management*, 19(3), 246-266. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13583883.2013.795603>
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Quito: Senplades. Recuperado de www.buenvivir.gob.ec/69
- Ramírez, R. (2010a). Socialismo y sumak kasuay. En Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (1era edición), *Los nuevos retos de América Latina: socialismo y sumak kasuay* (p, 5-6). Quito, Ecuador: SENPLADES-Colección Memorias.
- Ramírez, R. (2010b). *Transformar la Universidad para transformar la sociedad*. Quito: Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Vallaey, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 105-117. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/view/137/responsabilidad-social-universitaria-modelo-universitario-mercantilizacion>

- Valleys, F., de la Cruz, C., y Sasía, P. (2009). *Responsabilidad-Social-Universitaria: Manual de Primeros Pasos*. Banco Interamericano de Desarrollo. México: Mc-graw-Hill Interamericana Editores.
- Villa, A. (2013). *ISUR Un Modelo de Evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR)*. Bilbao: Tuning – América Latina. Publicaciones de la Universidad de Deusto. Recuperado de http://tuning-academy.org/wp-content/uploads/2014/02/ISUR_LA_SP.pdf

LA CERTIFICACIÓN DEL INGLÉS, UN INDICADOR DE LA CALIDAD EN EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

David Guadalupe Toledo Sarracino¹

M. de Jesús Gallegos Santiago²

Graciela Paz Alvarado³

Eloisa Gallegos Santiago⁴

INTRODUCCIÓN

Para responder a la pregunta ¿Es la certificación de las lenguas extranjeras, el parámetro de la calidad de enseñanza en la Humanidades? es importante hacer mención de los antecedentes de la certificación de una lengua extranjera en la UABC, además de analizar los diferentes modelos existentes en la certificación de las lenguas extranjeras que se imparten y el impacto que ha tenido esta

1) Licenciado en Idiomas (UJAT), Especialista en Enseñanza del Inglés (Universidad de Cambridge), Maestría en Docencia (UABC) y Doctorado en Lingüística (UAQ). Profesor investigador en la Facultad de Idiomas de la UABC. dtoledo@uabc.edu.mx.

2) Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Autónoma de Baja California), Maestría en Educación (Universidad Pedagógica Nacional) y Doctorado en Educación (Centro Universitario de Tijuana). Adscrita a la Facultad de Ciencias Humanas profesor de tiempo completo. chuyita@uabc.edu.mx.

3) Licenciada en Ciencias de la Comunicación (Universidad Autónoma de Baja California), Maestría en Comunicación y Doctorado en Comunicación Social (Universidad de La Habana). Adscrita a la Facultad de Ciencias Humanas profesor de tiempo completo. grace@uabc.edu.mx.

4) Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Autónoma de Baja California), Maestría en Docencia y Administración Educativa (UABC) y Doctorado en Educación (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo). Adscrita a Facultad de Ciencias Humanas profesor de tiempo completo. eloisa.gallegos@uabc.edu.mx.

iniciativa al fortalecer la calidad de los programas de lenguas extranjeras en la Facultad de Idiomas.

DESARROLLO

Antecedentes de la certificación de una lengua extranjera en la Universidad Autónoma de Baja California

Para la UABC la certificación en lengua extranjera ha sido un mecanismo de aseguramiento de la calidad del proceso enseñanza aprendizaje. Este proceso garantiza que los programas educativos están siendo efectivos y que el programa está cumpliendo con los propósitos establecidos en materia de lengua extranjera.

La certificación en lengua extranjera en la referida institución data de los años noventa cuando para académicos y estudiantes potenciales a ingresar a programas de posgrado o intercambios académicos era necesario presentar un examen estandarizado para medir el conocimiento del idioma a un nivel intermedio, examen aplicado con el único propósito de evaluar las competencias del idioma inglés.

Este examen estandarizado con carácter internacional era considerado como el único instrumento con validez oficial para evaluar las competencias del conocimiento del idioma con un propósito netamente académico. En ese momento, no se consideraba a la certificación de una lengua extranjera como un instrumento que media la calidad del programa en cual había cursado el candidato. Tampoco se consideraba como un instrumento que determinara la capacidad en el idioma con propósitos de ser utilizado para ámbitos profesionales y laborales.

Por otra parte, la certificación en el idioma inglés se ha considerado como un conjunto de reactivos académicos sin definir, que permiten obtener de un aval académico o documento oficial que verifica la calidad en el aprendizaje o la enseñanza.

En otras palabras, la certificación en el conocimiento de una lengua extranjera para efectos de este trabajo, se refiere a la calidad del desempeño académico de un individuo por medio de un proceso que mide el producto educativo por medio de organismos o sistemas.

Por lo tanto, la certificación respecto a una lengua extranjera utiliza instrumentos los cuales establecen parámetros de calidad académica para permitir a estudiantes, maestros, instituciones, así como a organismos, generar evidencia de que el proceso de formación y desarrollo en el dominio de un idioma se realiza adecuadamente.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas [MCERL] (2002) puntualiza que una de las formas de acercarse a estos intereses de certificación de una lengua extranjera es la relación que se establece con el modelo de las competencias lingüísticas, las cuales habilitan al individuo para actuar utilizando específicamente los medios lingüísticos (habilidades del idioma), permitiendo identificar un abanico de pruebas en el mercado que se caracterizará por responder a distintos estándares, preferentemente en los ámbitos nacionales o internacionales.

De acuerdo a Grounds (2006) en el proceso de certificación, el desarrollo de competencias también se refiere a la suma de conocimientos, destrezas, actitudes y valores como características individuales que permiten a una persona realizar acciones relacionadas directamente con

la lengua. Sin embargo, puede asociarse esto con acciones de todo tipo, incluidas las actividades lingüísticas.

La certificación de una lengua extranjera considera vital a la competencia comunicativa la cual abarca diversos componentes y a la vez que parte de lo lingüístico, lo sociolingüístico y lo pragmático, asume que cada uno de ellos comprende, en concreto, conocimientos, destrezas, actitudes y valores, como habilidades que tienden a construir evidencias claras del conocimiento. Para considerar a una persona como competente comunicativa es necesario incluir los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones (MCERL, 2002, p.13).

Esto significa que la competencia comunicativa en cualquier lengua extranjera de un individuo solo será certificada mediante un proceso que incluya los conocimientos del sistema lingüístico, por tanto, la certificación es un proceso que debe ser parte importante de una institución.

Otra acción encaminada en materia de acreditación de un segundo idioma en la UABC son los exámenes institucionales enmarcados dentro del programa APRUEVA [Programa de Acceso a la Acreditación]. Por iniciativa institucional y dentro de la política lingüística de posicionar las lenguas extranjeras en la región se crea el Centro de Evaluación y Acreditación (CENVA) en Baja California, México. Este centro que atiende todo lo relacionado con la acreditación y certificación de conocimiento del idioma en los diferentes *campi*.

De esta manera se impulsa la evaluación del inglés a través de exámenes estandarizados tales como el *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), *Test of English for International Communication* (TOEIC), y Examen de Lenguas Extranjeras en Línea (LEL), a los egresados del programa de inglés como lengua extranjera y a docentes a partir de la apertura de los CENVA en la Facultad de Idiomas en Tijuana y Mexicali. (Montaño, 2004, p.4)

Esta iniciativa ha permitido desarrollar una política lingüística que fortalece un área de exámenes internacionales con diferentes modalidades de certificación, a la vez de implementar aquellas nuevas opciones de certificación que permitieran dar respuesta a la solicitud de los universitarios que cursan las carreras adscritas al departamento de Educación y Humanidades.

A partir del 2007, se estableció que todos los egresados de los programas de lenguas extranjeras deberían presentar un examen estandarizado o institucional que midiera el conocimiento aprendido en el aula. Poco a poco se ha ido desarrollando la cultura de evaluar los conocimientos de los estudiantes de los programas de idiomas con exámenes existentes.

En la actualidad, la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California en México cuenta con un grupo de profesores especialistas que participan como parte de los proyectos institucionales en el diseño de reactivos para aplicación de exámenes departamentales y de certificación en el idioma inglés, a fin de cumplir con los estándares internacionales.

Para la UABC la certificación de las lenguas extranjeras es un proceso que pretende garantizar la calidad y verifica que el conocimiento adquirido o aprendido es

real y que este se demuestra a través de un conjunto de pruebas que permiten la obtención de un certificado o constancia que da fe del nivel de conocimiento que un estudiante, profesional o empleado posee en un momento determinado de su vida académica o laboral.

Los exámenes de certificación institucional en la UABC

En la actualidad, la UABC cuenta con exámenes estandarizados que miden el conocimiento del idioma inglés. Los especialistas en evaluación de lenguas extranjeras trabajan de manera colegiada para analizar las competencias a evaluar, adaptar y estructurar un conjunto de reactivos que les permita construir un instrumento de cada lengua extranjera que se imparta. CENVA cuenta con exámenes de certificación institucional que reconoce el aprendizaje de las lenguas extranjeras tales como: francés, italiano, alemán, y japonés.

Este trabajo tomó alrededor de doce meses para reunir a los profesores de la planta estatal, analizar los programas, revisar diversos exámenes internacionales y estructurar los reactivos para conformar los exámenes con los que cuenta la Facultad de Idiomas de la UABC.

Existen diferentes razones por las cuales es necesario que el conocimiento de una lengua sea acreditado por una instancia reconocida. La certificación:

1. Otorga reconocimiento profesional, local, nacional e internacional
2. Brinda satisfacción personal al estudiante que estudia lenguas extranjeras en las instancias donde se enseñan.

3. Evalúa el conocimiento de nivel de una lengua extranjera y brinda a la institución examinadora un indicador de control de calidad a los programas educativos a nivel internacional.
4. Incrementa las oportunidades de empleo para quienes certifican su nivel de lengua extranjera.
5. Brinda oportunidades de crecimiento intelectual
6. Incrementa la credibilidad en el mercado laboral y académico
7. Certifica el nivel de lengua extranjera y conduce a la institución hacia el modelo de internacionalización de los programas educativos.
8. Brinda indicadores de calidad para los programas educativos reconocidos por su calidad ante el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Conacyt, programas educativos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES) y ante los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), A.C.

Como puede observarse, el proceso que se requiere abordar dentro de la certificación es complejo, porque involucran actividades de planeación y diseño académico, organización de planes y contenidos, construcción de ambientes de aprendizaje y finalmente, desarrollo de estrategias que permiten evaluar de manera integral el logro académico individual basado en competencias lingüísticas. Así como su consideración en los procesos de acreditación externos.

Exámenes internacionales

De acuerdo a Huxtable, (2007), director de enseñanza y exámenes del Consejo Británico en México, un examen de certificación con reconocimiento internacional está estructurado de acuerdo con las necesidades de la sociedad, basado en el modelo de competencias lingüísticas que permitan sintetizar el esfuerzo académico y la habilidad para medir los conocimientos en el idioma inglés como un recurso de diálogo académico internacional.

La UABC en búsqueda de la calidad académica, ha tomado como iniciativa fortalecer el área de exámenes internacionales mediante la implementación de mecanismos que le permitan fortalecer los programas de lenguas extranjeras y la importancia que este tipo de evaluación tiene en los programas de licenciaturas y posgrado. La certificación de una lengua extranjera es un valor agregado que brinda a quien lo presente, seguridad y validez de su competencia comunicativa en la lengua inglesa.

Por otro lado, con base en Montaña (2004), Velasco y Narrazolo (2006) y Toledo (2006) el proceso de certificación del inglés como lengua extranjera es relevante y trascendente para sus procesos de internacionalización. Es decir, conforme a estándares internacionales y a su impacto sobre la eficiencia de los programas que se imparten, permitirá acceder a mejores escenarios globales donde la certificación de la lengua requiere de cuatro ámbitos relacionados a competencias globales:

- a. **Ámbito personal:** demostrando el nivel de interés que la persona posea para corroborar el dominio de un idioma mediante la dedicación a un interés particular o afición.

- b. **Ámbito público:** demostración de interés que la persona posee como miembro de una sociedad o alguna organización, y en el que se realizan transacciones de distintos tipos con una variedad de propósitos.
- c. **Ámbito profesional:** es aquél en el que una persona desarrolla su trabajo o su profesión.
- d. **Ámbito educativo:** en el que la persona participa en alguna forma organizada de aprendizaje; sobre todo, aunque no necesariamente, dentro de una institución educativa (MCERL, 2002, p.49).

Para concluir este apartado, se señala que los exámenes internacionales en inglés de mayor demanda en la UABC son los reconocidos por *English Testing Services* (ETS) y por el *Cambridge English Language Assessment* (CELA). Se puntualiza que dichos exámenes han tomado mayor presencia para fines de acreditación de programas educativos de la DES de Educación y Humanidades a partir que se consideran como requisitos de egreso tal como rige el Estatuto Escolar de la institución.

CONCLUSIONES

Para responder a la pregunta planteada al inicio de este trabajo ¿Es la certificación de las lenguas extranjeras, el parámetro de la calidad de enseñanza en la Humanidades?, es necesario dar apertura a la búsqueda de vínculos entre las necesidades internacionales este proceso y los requerimientos institucionales que permitan crear un ambiente de especialización en el rubro de la certificación sistemática y actualizada.

Poseer resultados sobre los dominios del nivel del inglés permitirá que la universidad fortalezca sus acciones en materia del fomento a las lenguas extranjeras y que la certificación tome un papel importante en la formación continua de quienes realicen estudios de lenguas, licenciatura y posgrado.

Según Backman y Palmer (2006) la certificación en materia de lenguas extranjeras se centrará en el carácter del uso de la lengua, del usuario y en las consecuencias respecto de la enseñanza-aprendizaje. Además del impacto que en ésta tenga, denotando las evidencias de los aprendizajes y las capacidades requeridas en la práctica profesional del estudiante universitario y/o egresado de un programa de estudio del idioma inglés como lengua extranjera.

Enmarcado en este contexto, la UABC debe fortalecer su sistema de la certificación en el idioma inglés y otras lenguas que lleva actualmente, dar seguimiento a los proyectos que se han emprendido en la materia de política lingüística y así brindar un sistema integro sobre el dominio de lenguas extranjeras con reconocimiento en la región por instituciones educativas, empresas, órganos gubernamentales, y la sociedad en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Backman, L., y Palmer, A. (2006). *Language Testing in Practice*. Oxford: Linguistics Oxford.
- Consejo del Centro Administrador de Certificación. (2007). Lineamientos de la administración- CCAC: Nueva York.
- Grounds, P. (2006). Entrevista realizada a la experta en evaluación del inglés en el marco del IV Foro de Sistemas de Certificación del

Conocimiento de la Lengua Inglesa. 04 de noviembre de 2006. Tijuana, B.C. México.

- Huxtable, D. (2007). *Informe sobre los exámenes de certificación en la Universidad Autónoma de Nuevo León*. Monterrey: Consejo UANL.
- MCERL [Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa]. (2015). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid: Subdirección de Cooperación Internacional. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Montaña, S. (2004). *Informe de término de gestión 2003-2007 de la Facultad de Idiomas*. Mexicali: Editorial UABC.
- Research Administrators Certification Council (2017). *Guidelines of administration*. Recuperado de <http://www.cra-cert.org/>
- TOEFL. (2006). *Helping your students to communicate with confidence*. ETS: Washington, D.C.
- Toledo, D. (2006). *Propuesta para implementar la certificación de la enseñanza y del conocimiento del idioma inglés por organismos internacionales en la Facultad de Idiomas a nivel estado*. Universidad Autónoma de Baja California, Sesión del Consejo Técnico de la Facultad de Idiomas, 22 de noviembre de 2006.
- Cambridge English Language Assessment (2006). Exámenes de inglés. Recuperado de <http://www.cambridgeenglish.org/>
- Velasco, V., y Narrazolo, N. (2006). *Saber inglés ¿Qué y cuánto? Un ejercicio de conceptualización del uso del lenguaje para el Examen de Egreso del Idioma Inglés (EXEDII)*. Conferencia magistral en el Séptimo Foro de Evaluación Educativa. San Luis Potosí, S.L.P. 24, 25 y 26 de octubre de 2006.

A FORMAÇÃO HUMANA DOS ESTUDANTES AFRICANOS PARTICIPANTES DO CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Mônica Carla de Brito Mota¹
Wânia Regina Coutinho Gonzalez²

INTRODUÇÃO

O problema enfocado no presente estudo é a investigação sobre a participação de estudantes africanos em processos de aprendizagem social no campo da educação não formal. O presente estudo é parte de uma dissertação de Mestrado em Educação apresentada, à Universidade Estácio de Sá, em 28 de março de 2017.

Este campo compreende várias atividades pedagógicas desenvolvidas fora dos ambientes educacionais tradicionais e almejam incentivar a participação social (Gonzalez; Pedroza 2014). Assim, buscaremos focalizar o que interfere no aprendizado do curso universitário e sua contribuição para

1) Geógrafa e especialista em Sociologia Urbana – UERJ. Mestre em Educação – Estácio, 2017. Técnica em Assuntos Educacionais - UNIRIO. *monicamota@gmail.com*.
2) Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000). Profa Adjunta da Estácio e da UERJ/ FEBF. Integra o corpo do docente do Mestrado em Educação e Cultura das Periferias Urbanas da UERJ/ FEBF. Publicou oito livros, duas coletâneas e vinte e três artigos em periódicos nacionais e dois em periódicos internacionais. Líder do grupo de pesquisa Políticas públicas e gestão *dgp.cnpq.br/dgp/epelhogrupo/7394758256673992*. *waniagonzalez@gmail.com*.

a formação humana daqueles que ingressam no programa estudante convênio de graduação – PEC G na UNIRIO.

O Programa de estudantes é um convênio de graduação (PEC G) e cooperação educacional internacional, regida inicialmente pelo Decreto nº 55.613/1965, (Brasil, 1965). No ano de 1967 o decreto foi alterado com a inclusão da parceria do Ministério da Educação (MEC) na coordenação do programa. A proposta atual é para vinda de estudantes estrangeiros, selecionados por via diplomática, atuarem gratuitamente mesmo em instituições particulares. O PEC-G, em um primeiro momento, era administrado exclusivamente pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) ou Itamaraty. É no ano de 1967 que o PEC-G passa a ser coordenado por dois ministérios em conjunto: o Ministério das Relações Exteriores (MRE) e o Ministério da Educação (MEC). A UNIRIO aderiu ao protocolo do PEC G em 1998. Em consulta ao sistema de dados do MEC verificamos que até o primeiro semestre de 2016 havia cinquenta e dois estudantes ativos, de diversas nacionalidades, participando do convênio na universidade

O referido programa é mantido pelo Ministério das Relações Exteriores e pelo Ministério da Educação e atende países em desenvolvimento, como fluxo de maior crescimento, como é o caso dos estudantes dos países africanos. Esta pesquisa procurou analisar os processos de aprendizagens vivenciados no *entorno*, ou seja, fora do contexto institucional da sala de aula. Fernández (2008) utiliza o termo *entorno* ao argumentar sobre a necessidade de uma rede educativa que incorpore e reconheça as práticas educativas que acontecem para além dos muros da escola.

Diante do exposto, o foco deste artigo são as aprendizagens construídas em processos sociais coletivos, participativos e experimentados por esses estudantes. E a utilização destas práticas em atividades nas ações educativas organizadas nas associações de estudantes, na participação em projetos e eventos socioculturais dentro e fora do ambiente universitário e demais instituições de educativas -, espaços onde a aprendizagem não é gerada em estruturas formais de ensino escolar, mas sim no campo da educação não formal e que tangenciam o espaço da universidade. Falar sobre aprendizagem e saberes, fora do sistema regular de ensino, implica traduzir o reconhecimento da interpenetração dessas ações coletivas como formadoras e produtoras de conhecimento.

A questão central que norteia este texto é a seguinte: De que forma as diferentes ações educativas realizadas, pelos estudantes africanos, na Universidade e no *entorno* interferem no aprendizado do curso universitário contribuindo para a formação humana dos participantes do convênio PEC-G da UNIRIO?

- Tal questão se desdobra nas seguintes questões norteadoras:
- Como a universidade e seu entorno se apresentam para estes estudantes, no que tange a oferta de ações educativas?
- De que maneira as ações educativas e os diferentes espaços formativos são experimentados por estes estudantes?
- Qual a contribuição dessas ações educativas para a formação humana desses estudantes?

Estas perguntas abriram a perspectiva para analisar como as ações educativas não formais se articulam na formação social do ser humano. Tomamos como parâmetros as experiências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa e o referencial teórico em que se fundamenta o presente trabalho. A análise, se deu a partir de três eixos temáticos: concepções de formação humana, educação não formal e aprendizagem ao longo da vida. Mediante estes três eixos temáticos, é que se procede a análise dos dados levantados no campo, por meio da entrevista semiestruturada.

DESENVOLVIMENTO

Frente à complexidade da formação humana, o relatório da Comissão Dellors (1996), define os quatro pilares que devem estar presentes na política de melhoria da qualidade da educação como sendo o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a ser e o aprender a aprender. Morin (2011), propõe que a educação seja fundamentada em saberes capazes de contribuir para o enfrentamento de questões fundamentais referentes a toda a sociedade, em todas as culturas, a ética, a cidadania e a solidariedade planetária do presente e do futuro. Para o autor, a educação necessita abranger os processos biológicos, psicológicos, sociais, culturais, possibilitando formas diversas de aprendizagem, tendo como centralidade operar as relações humanas.

Assim, os sete saberes indispensáveis à educação enunciados por Morin, são: o erro e a ilusão; o conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão e a ética do gênero humano

Os sete saberes necessários à educação do futuro não têm nenhum programa educativo, escolar ou universitário. Aliás, não estão concentrados no primário, nem no secundário, nem no ensino universitário, mas abordam problemas específicos para cada um desses níveis. Eles dizem respeito aos setes buracos negros da educação, completamente ignorados, subestimados ou fragmentados nos programas educativos. Programas esses que, na minha opinião, devem ser colocados no centro das preocupações sobre a formação dos jovens, futuros cidadãos. (Morin, 2011, p.13)

O estudo cumpriu três etapas bem delineadas. Houve um momento inicial de revisão de literatura, quando se buscou um referencial bibliográfico que pudesse subsidiar o estudo. Num segundo momento, empreendeu-se uma pesquisa de campo e foram utilizadas técnicas de coletas de dados diferenciados, como observação não participante, entrevista semiestruturada com dez estudantes-convênio, análise documental e pesquisa de documentos na rede social Facebook durante o período de realização da pesquisa 2015-2016. A observação teve papel central não somente na escolha dos participantes de pesquisa. Ela também foi guiada, principalmente, na busca por articulação teórica que visasse problematizar as interações das ações realizadas, nas associações de estudantes e no entorno da universidade, com a percepção de formação dos estudantes. Já o terceiro momento, compreendeu a articulação do referencial bibliográfico e da análise dos dados coletados durante a pesquisa.

A análise e interpretação dos dados, foi elaborada com base na técnica de análise do conteúdo temático, conforme denominada por Turato (2003). Ela foi operacionalizada

após o esgotamento das *leituras flutuantes* em busca das expressões verbais ou textuais e temas gerais recorrentes, que fazem a sua aparição no interior de vários conteúdos mais concretos. Logo, uma primeira forma de categorização e subcategorização constituindo *o corpus* da pesquisa. As investigações tomaram por base as ações educativas das associações de estudantes e as práticas educativas vivenciadas e experimentadas pelos sujeitos em demais instituições e no *entorno* da universidade, levando em conta três eixos de abordagem:

- As inter-relações das aprendizagens e a as ações educativas.
- O que pensam os estudantes sobre conhecimento e formação.
- Contribuição das aprendizagens para a formação humana.

Os sujeitos da pesquisa

A análise das vivências e experiências educativas, se deu com os estudantes oriundos do continente africano, que realizam sua formação em nível de graduação, na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UNIRIO, através do Programa Estudante Convênio de Graduação PEC-G, do governo brasileiro. Conforme definido pelo protocolo em vigência, este programa tem como objetivo a formação de recursos humanos, em países classificados como em desenvolvimento, de acordo com o explicitado no manual do estudante-convênio (MRE, Brasil, 2015).

Com o intuito de coletar informações que contribuíssem para responder aos objetivos propostos, foram entrevistados dez estudantes, sendo: seis Guineenses e quatro

Beninenses que participam do programa, em cursos diversificados. Esses estudantes são distribuídos da seguinte maneira: 3(três) são estudantes de medicina, 2(dois) são estudantes de ciência política, 2 (dois) estudantes cursam turismo, e 3(três) estudantes cursam, administração pública, ciências ambientais e biomedicina, respectivamente. Visando à manutenção do anonimato dos entrevistados, adotamos nomes fictícios de acordo com as sugestões dos próprios.

A distribuição dos estudantes por curso de formação é diversificada, em virtude deles direcionam suas escolhas de acordo com as vagas que são disponibilizadas pelos postos da embaixada no país de origem. Desse grupo a faixa etária dos estudantes estava entre 23 - 26 anos de idade e havia apenas duas estudantes do sexo feminino. Quanto ao perfil sócio econômico, é possível dizer que são da classe média africana na medida em que a viagem para o Brasil exija muitas economias das famílias dos estudantes, o programa possibilita o acesso ao ensino superior gratuito.

Um dos pontos em destaque na caracterização dos sujeitos da pesquisa, é que poucos sabem sobre o Brasil, além do imaginário do “paraíso”, no tocante ao desenvolvimento social e a diversidade cultural. Apesar da pluralidade cultural e acadêmica do grupo, o que pode ser considerado comum a todos estes sujeitos é que os mesmos só conhecem o Brasil tal como é apresentado em boa parte dos meios de entretenimento (telenovelas e filmes). Os fatos cotidianos, que acontecem com os estudantes de forma geral, promovem um processo de formação, no qual eles próprios desejam cada vez mais saber de si mesmos, do outro e saber com o outro, para solucionar as questões do dia-a-dia durante o tempo em que vivem aqui.

Durante as entrevistas, mesmo não sendo o foco, os estudantes falam sobre alguma situação de preconceito que vivenciaram, em contato com o entorno e também no próprio cotidiano da universidade. Por exemplo, situações de racismo, algo que passaram a conhecer o significado aqui no Brasil. Revelaram que, geralmente são confundidos com o negro brasileiro, o que é sentido por eles como um certo incômodo, por significar um tipo de perda ou negação da sua identidade de origem. Conforme segue o relato do estudante Baio que após entenderem o significado na prática do que é ser discriminado pela tonalidade de pele e origem social, tendem a interagir mais uns com os outros. Eles buscam possibilidades para enfrentar esta situação, na participação dos debates gerados nas ações do movimento estudantil ligado à temática racial, no ensino superior, e em ações educativas organizadas pelas associações de estudantes.

[...] nós temos que nos adaptar e também mostrar que temos um papel na nova sociedade, porque somos sujeitos ativos aqui. [...] somos pretos, somos guineenses aqui mais do que quando estamos no Guiné [...] os pretos daqui são empregados na casa dos brancos não são vistos como pares. [...] os pretos brasileiros são estrangeiros também aqui. [...] quando um brasileiro fala ele diz já sei você é africano ou angolano, a África para os brasileiros é um país ou você é de lá ou de Angola. [...] o brasileiro tem raiz de África, mas não conhece África [...] não estou querendo ser brasileiro entende, aqui o que me afeta, afeta os pretos do Brasil. [...] estou no mundo não sou nem estou sozinho. Então como

vai respeitar costumes que não conhece e como vai representar e se identificar e se respeitar a pretos e a si próprio. Então o problema de preto daqui acaba também sendo meu problema, entenda, mesmo que eu tenha sotaque ou me vista com roupas de grife ou com traje de africano, sou preto e às vezes angolano, o que piora muito a minha vida quando a polícia me chama assim. Não estou dizendo que ser angolano é ruim é que aqui já me disseram os colegas que angolanos são vistos como mafiosos, e com o resto todo apagado não conhece sua história, sua cultura aí como vai ter argumento para ser forte para enfrentar o problema de racismo. Falar de história e cultura dos pretos aqui é fortalecer autoestima dos africanos e pretos brasileiros a se reconhecer. (Comunicação pessoal, 2016).

Outro ponto comum ao grupo, é a maneira significativa na participação de experiências educativas em organizações não governamentais – ONGs, e demais instituições do *entorno*, voltados ao enfrentamento de situações do cotidiano particular e coletivo. O quadro 1 mostra o perfil dos sujeitos da pesquisa.

QUADRO 1. PERFIL DOS ENTREVISTADOS ELABORADO A PARTIR DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

Nome	Curso	Nacionalidade	Sexo	Idade	Ação educativa
Káppia	Medicina	Beninense	F	25	Sim
Dossovi	Medicina	Beninnese	M	23	Sim
Adenkoulé	Medicina	Benineense	M	24	Sim
Loui	Ciências Ambientais	Beninense	M	25	Sim
Abou	Ciência Política	Guineense	M	26	Sim
Baio	Ciência Política	Guineense	M	24	Sim
Aza	Biomedicina	Guineense	M	24	Sim
Alabê	Administração Pública	Guineense	M	25	Sim
Kwadow	Turismo	Guineense	M	26	Sim
Djamanca	Turismo	Guineense	F	25	Sim

Fuente: Elaborado pelas autoras.

Para compreender a dinâmica dos espaços formativos frequentados pelos estudantes buscamos descrevê-los na seção seguinte.

O entorno e as ações educativas

De modo geral, os estudantes se reúnem, pelo menos uma vez por mês, em suas associações de estudantes. Essas reuniões podem ser restritas apenas às suas respectivas nacionalidades e a comunidade de estudantes da UNIRIO. Algumas vezes, há participação dos estudantes nacionais de outras universidades do Rio de Janeiro. As questões e ações desenvolvidas vão, desde o acolhimento dos recém-chegados, organização de festas e eventos acadêmicos, até debates sobre o enfretoamento de situações

do cotidiano. Fatos vivenciados no Brasil e questões relacionadas aos países de origem são focalizadas nos encontros. As associações funcionam principalmente como um apoio coletivo para a sociabilização e resolução de conflitos que afetam o indivíduo ou o grupo.

Além das ações educativas desenvolvidas nas associações, através dos dados coletados, identificamos que a maioria dos estudantes participa de projetos acadêmicos e sociais dentro e fora da universidade. Em sua maioria por intermédio das associações estudantis, e em uma instituição não governamental denominada Educação e Cidadania para Negros e Carentes - EDUCAFRO. Ainda sobre as participações em grupos de discussões, os estudantes de medicina mencionaram sobre as contribuições do coletivo NegreX a partir dos debates sobre a questão racial e social dos negros e afrodescendentes brasileiros que cursam a graduação em medicina. Outros estudantes relataram a participação nos Diretórios Acadêmicos e nas atividades desportivas.

Na intenção de conhecer como esse processo dialógico de aprendizagem pode possibilitar a ampliação da formação dos sujeitos, a ações educativas foi organizado o quadro 2. Nele consta as ações educativas observadas no entorno da Universidade. Elas estão classificadas quanto à temporalidade periódica, ou seja, são programadas com frequência e organizadas pelas associações citadas, com a participação de estudantes PEC G de outras nacionalidades. E as ações livres, que nos revela a participação deles no que acontece dentro e fora do ambiente institucional.

QUADRO 2. ENTORNO E AÇÕES EDUCATIVAS

AÇÃO	LOCAL	TEMPORALIDADE	ORGANIZAÇÃO
Encontro regional dos estudantes PEC G.	UFRJ	Periódica	Associação
III Evento Sócio Cultural	FEUC	Periódica	Associação
Reunião dos estudantes do Benin	UNIRIO	Periódica	Associação
Evento sobre Interculturalidade organizado pelos estudantes	UNIRIO	Livre	Associação e demais estudantes PEC G
Debate sobre união africana (todas as nacionalidades)	Vila Olímpica da Mangueira/ UERJ	Periódica	Associação
Encontro e recepção de novos estudantes	UNIRIO/ UFRJ	Periódica	Associação
Reunião associação dos estudantes guineenses	FEUC	Periódica	Associação
IV Encontro Sócio Cultural Dia da África	UFRRJ	Periódica	Associação e demais estudantes PEC G
IV Encontro Sócio Cultural Dia da África	UFRJ	Periódica	Associação e demais estudantes PEC G
Oficina Cultural	ONG	Livre	Individual
Debate coletivo Negrex	Diretório acadêmico (UNIRIO)	Livre	Individual
Jogos da Atlético	UFRJ/ UNIRIO	Livre	Individual

Fuente: Elaborado pelas autoras.

Esses encontros nos permitiram constatar que, a participação dos sujeitos variava conforme o interesse ou não na atividade ou assunto proposto. Enquanto alguns se mostravam mobilizados pelas discussões, outros se mobilizavam para as atividades práticas. Porém, o interesse do grupo em chegar a soluções conjuntas e a mobilização em

torno do que fazia sentido, de certa forma, os incentivava à participação contínua.

As formulações dos entrevistados, sobre a participação nas ações educativas, vão ao encontro das reflexões de Marcondes (2004) e de Enguita (2008) quando afirmam que o aprendizado ocorre em diferentes lugares, nas contribuições dos processos de ensino-aprendizagem construídos na educação não formal, por meio da prática social, e a aquisição de um acervo de saberes. É o caso do depoimento de Káppia, ao considerar importante para a formação, um conjunto de conhecimentos que engloba a técnica, as atitudes e as habilidades adquiridas fora do espaço escolar e que constitui a autobiografia do sujeito.

[...] no cotidiano entendi que a universidade me dá um diploma, mas, as regras da sociedade, e como agir, tomar decisão, sem o saber da vida você pode aprender muita coisa mas é na prática de resolver aprendi a dar valor a minha experiência nas coisas que participei aqui na associação e na vida[...]. (Comunicação pessoal, 2016)

Caminho semelhante segue o estudante Aza, ao relatar que o engajamento nas atividades coletivas possibilitou a troca de conhecimento e certa consciência de si mesmo que se constrói junto aos outros. A percepção desses entrevistados sinaliza alguns dos pressupostos básicos da educação não formal defendida por Marcondes (2004). Ela nos diz que, é a experiência das pessoas no trabalho coletivo e na vivência de situações desafiadoras, que gera aprendizado de novos saberes e/ou reformula o que era antigo e a relação de complementaridade no sentido

de “desenvolver campos de aprendizagens e saberes que lhes são específicos”. Ainda com relação de interatividade, problematizada por Fernández (2008), ao considerar a multiplicidade de sujeitos e suas intervenções práticas no cotidiano como um sistema ativo, em permanente processo de construção e reconstrução do conhecimento que estrategicamente contribui para ampliar o processo de formação que se constitui em humanização dos indivíduos.

Do conjunto dos relatos obtidos, no que se refere as ações educativas das quais participam nas associações e nos debates e demais ações no entorno, houve destaque quanto a percepção do processo sinérgico. Processo esse em que todas as experiências interagem entre si e que os prepara e condiciona para as experiências educacionais subsequentes. Assim, o que se aprende nas práticas educativas não formais é verificada no ambiente formal, como segue o depoimento do estudante Loui sobre a importância para a formação da promoção de conscientização do grupo, diante da responsabilidade social, da solidariedade “[...] para enfrentar problema de racismo falar de história social e cultura dos pretos aqui é fortalecer a autoestima dos pretos brasileiros e dos pretos africanos a questão é problema de todos inclusive meu” De acordo com o relato do estudante Alabê, as ações e os debates que participa são planejados a partir de um conjunto de demandas ou conflitos que produzem uma prática social e política.

Sobre a mobilização e participação nas ações educativas coletivas, estas se constituem de acordo com Gohn (2010), em uma tomada de consciência do seu papel social ativo no processo de aprendizagem. A ação educativa não é apresentada como uma prática qualquer e sim com

uma intencionalidade, que envolve outros saberes e experiências resultantes de um processo de auto formação diante da complexidade da vida.

Formação e aprendizagem ao longo da vida

Das entrevistas realizadas pode-se afirmar que, o entendimento do grupo sobre o conhecimento e a formação, é o de reconhecimento dos processos educativos acontecerem em diferentes locais e em diversas situações sociais. Fato que torna clara a necessidade de aprender ao longo da vida toda, e que o tipo de aprendizagem mais valorizado não se limita exclusivamente ao aprendizado curricular. Para o grupo dos estudantes participantes da pesquisa se estende a ação de aprender desde conhecimento específico do curso escolhido até o aprendizado de atitudes mobilizadoras. Atitudes que envolvem reflexão, participação e solidariedade e evidencia a dimensão ampliada implicando em um processo de aprendizagem social.

Nos relatos sobre conhecimento, os estudantes apresentaram críticas quanto à ausência de espaços na universidade e na cidade que, evoquem o continente africano. E mesmo de representações do negro brasileiro, alguns estudantes chegam a afirmar que mesmo na universidade, não há como adquirir conhecimentos sobre a África se no currículo do curso escolhido não houver uma disciplina obrigatória de história da África. Um aspecto relevante, diz respeito ao impacto da produção do conhecimento teórico no dia a dia. O estudante Abou apresenta uma postura crítica no tocante à comunicação da universidade com o entorno. Ele alerta para a necessidade de conectar as diferentes estruturas do saber como uma forma de reconstrução. É a partir da desconstrução social, por meio

de uma convivência ativa entre o saber científico e o saber popular, que circula e se faz presente na organização da vida fora dos muros da universidade.

O relato do estudante Abou, sobre as práticas discriminatórias que perpassam o cotidiano das sociedades africanas e brasileira, se aproximaram das argumentações de Walsh (2005). Essas argumentações são apresentadas quanto à importância do reconhecimento da diversidade como componente fundamental para a educação em uma perspectiva intercultural. E também para a promoção de uma nova relação social, na qual os grupos dialoguem sem hierarquização. Uma educação intercultural está associada a ensinar e a compreender as diferenças. De acordo com Morin (2011, p.102) “é o caminho para a humanização das relações humanas”.

Um dos grandes desafios atuais à educação parece ser o aprender a conviver, a respeitar o outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo. Entender que, a compreensão humana ocorre quando se aprende e se reaprende incessantemente com a vida e com os outros.

Vale destacar que, as reflexões em torno da interculturalidade, encontram-se presentes nos saberes que envolvem o ensino da condição humana, da identidade e da ética na perspectiva do conhecimento significativo, no qual, se rompe com a visão linear, enriquecendo o diálogo, tornando possível a compreensão da pluralidade e complexidade humana. No quadro 3, constam as aprendizagens e saberes elencados pelo grupo de estudantes adquiridos através da participação nas ações educativas que contribui o aprendizado do curso escolhido ampliando a formação.

**QUADRO 3. APRENDIZAGEM E SABERES PARA A FORMAÇÃO
RELACIONADOS PELOS ESTUDANTES COMO ADQUIRIDOS NAS
AÇÕES EDUCATIVAS**

Aprendizagem	Saberes
Do Ser	Autoformação Interesse Autonomia Autoestima
Do Fazer	Proatividade Cooperação Mobilizar Negociar
Do Conviver	Respeito Falar e Escutar Solidariedade Compartilhar
Do Aprender	Outra Cultura Cultura política Experimentar Consciência ampliada do mundo

Fuente: Elaborado pelas autoras.

Esse conjunto de saberes e aprendizagens revelam que, para a maior parte dos entrevistados, estas aprendizagens são o caráter formativo da educação não formal. Em relação as associações, a questão é sempre respondida a partir da consciência adquirida sobre quais são os direitos e os deveres dos indivíduos. E culminam com a extinção da postura que os estudantes definem como passivos no tocante aos direitos e deveres coletivos tangenciando as conceitualizações de Morin (2001). Essa teoria diz respeito aos sete saberes necessários para a educação do futuro, como o desenvolvimento de valores, atitudes, espírito crítico, capacidade de decisão, protagonismo, considerando o contexto sócio cultural dos sujeitos e os desafios do mundo contemporâneo.

Segundo os estudantes Baio e Aza, as associações redefinem os eixos articuladores da identidade e da solidariedade, cujo efeito mais importante é dado no plano coletivo. A estudante Djamanca enfatiza que, as práticas de diálogo nas ações educativas produzem novas formas de expressar as demandas sociais.

[...] “quando nos organizamos para discutir e resolver coisas, as coisas são de interesse coletivo e os objetivos a serem atingidos não são só os meus, mas é maior é dos outros todos que estão ali com o mesmo interesse mesmo que seja problema de um ou dois. Essa mobilização e compromisso social que tenho aprendi em equipe colaborativa[...]”. (Comunicação pessoal, 2016)

O fato das ações serem organizadas a partir das interações entre os sujeitos possibilita a estes ler o mundo, compreender seus interesses e negociar situações suscetíveis de consenso.

É possível aqui fazer uma aproximação ao que Morin (2011) argumenta sobre a busca do saber se constituir em uma atitude produtora de sentidos, permitindo que o sujeito desenvolva a conscientização de si mesmo ao se relacionar com o outro, que lhe é complementar ou oposto. E assim, reconhece-se enquanto espécie humana e compreende e aprende por meio dessa relação.

No tocante aos impactos para formação, as experiências e vivências nas temáticas políticas e sociais ligadas as ações do movimento estudantil relacionado à temática racial do negro brasileiro são evidentes. Os estudantes relatam que, essas ações potencializam o desenvolvimento

da autonomia, da habilidade de administrar conflitos, fazer escolhas e a construção de um tipo de solidariedade coletiva.

Um contraponto à questão da participação, como aprendente, foi percebido no relato do estudante Dossovi. Apesar de comunicar a intenção de articular o saber da experiência aos conhecimentos adquiridos, como forma de responder ao seu projeto de formação futuro, o estudante não reconhece que a atitude de conviver com a diferença contribua para o seu processo de formação. Porém, menciona que precisa modificar sua proposta de ação para ouvir as demandas do grupo que atende no projeto cuja ação educativa é voltada para crianças e adolescentes em vulnerabilidade social.

O estudante deixa entrever que há uma influência recíproca entre o indivíduo e o social - entre ele próprio e o grupo de crianças - que ao reordenar o já estabelecido, produz-se a si mesmo e é produzido pelo mundo. E aproxima a aprendizagem e a formação a um saber social, interpenetrado pelas experiências do presente com as expectativas futuras. O aprender adquire referência na sua experiência pessoal e na relação com o outro.

Aproximando os relatos obtidos das teorizações de Morin (2011), depreende-se que o processo formativo atual, põe em jogo o próprio Ser do sujeito. Envolve o Fazer/Aprender/Conviver apontando a necessidade de haver uma articulação entre os saberes que se encontram desconectados e o reconhecimento das singularidades históricas e culturais. Desta forma, expõe as ilusões do conhecimento, de maneira a possibilitar uma necessária revisão da concepção de formação humana, que une os

sujeitos como parte de uma mesma humanidade e potencializa práticas sociais emancipatórias.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Da análise dos dados obtidos, pode-se constatar que os estudantes, ao tentarem compreender o contexto social no qual estão inseridos e ao elaborarem novas estratégias para dar conta das dificuldades do cotidiano, desenvolvem um agir social e político. Este fato simultaneamente se associa à identidade do sujeito, e à complexidade da vida. Portanto, ao potencializar a formação dos sujeitos, não só se tornam aptos a entender suas necessidades reais, mas também participam ativamente da sociedade onde vivem e ampliam sua consciência planetária.

Outro ponto a ser destacado é que, a universidade e seu entorno, se apresentam para estes estudantes com algumas faces ora agradáveis, ora desagradáveis. Alguns dos aspectos destacados pelos participantes da pesquisa foram: a abertura da universidade ao diálogo com muitos movimentos sociais, mas, em contrapartida, não percebem que essa troca efetivamente interfira na produção do conhecimento de áreas hegemônicas.

Uma segunda situação, que chama bastante atenção dos estudantes, é a postura reivindicatória e a participação de muitos estudantes universitários em algumas questões do cotidiano. Fato que, segundo os jovens, ao mergulhar nas questões do cotidiano, exigiu que mobilizassem muitos recursos emocionais, sociais e humanos. O que provocou um processo de reflexão e construção de uma noção de si mesmo e do seu papel enquanto sujeito. Entre os aspectos desagradáveis, na visão dos estudantes, é o

fato de perceberem que ser negro e de classe popular no Brasil, significava ser estigmatizado e ser negro africano com sotaque, implicava também alguns estigmas. Além desta situação, ao trazer à tona a percepção das variadas formas de preconceito que existe no Brasil, os estudantes também mencionam o fato de que aqui, se sabe pouco sobre a África. Ainda que, tantos os brasileiros, como eles próprios, também pouco sabem sobre o próprio Brasil esse tempo de vivência possibilitado pelo programa, poderia trazer alguma mudança de sentido, a partir de uma reintegração os laços históricos e culturais entre os países.

A participação dos estudantes do PEC-G não se resume aos estudos ou a experiência de sala de aula, pois envolve outros aspectos tais como o desejo de conhecer outros lugares, de aventurar-se. Um dos questionamentos direcionados aos estudantes, foi como experimentam os diferentes espaços formativos e como vivenciam outras ações educativas. De acordo com as entrevistas realizadas, ao participarem de alguns debates e movimentos sociais, os estudantes passam a conhecer novos espaços formativos. Segundo os seus relatos, esses locais “abre a mente” e os deixa dispostos a conhecer tudo e vivenciar com o mundo uma aprendizagem de trocas, estabelecendo um diálogo entre as culturas e as pessoas.

Essas ações possibilitaram a construção de uma identidade coletiva articulando a solidariedade e à cultura política, por meio de práticas reivindicatórias. Práticas essas, observadas no relato sobre a renovação dos vistos e passaportes, uma demanda coletiva que reorientou a própria máquina estatal. Bem como a própria ideia de organização do dia da África, no qual as palestras e demais atividades buscam, simultaneamente, desconstruir

os estereótipos que incomodam os estudantes PEC-G e refletir a respeito da relevância da inserção do negro na sociedade brasileira. E ainda, as oficinas de história e cultura, que são divulgadas nas escolas e demais espaços e oferecem a possibilidade de reflexões sobre o auto preconceito. Ainda de acordo com as opções teóricas desta pesquisa, a construção de uma identidade coletiva do grupo, promove o hábito de cooperação.

Nos relatos dos estudantes sobre as experiências nos projetos participativos e nas ações educativas das associações, a linguagem e o mundo da vida, são apresentados como um instrumento para o encontro com o outro. Num mundo compartilhado de significado, que potencializa habilidades e atua resignificando valores e normas, esse processo configura-se como fundamental para a formação humana. Diante do exposto a Universidade deve ampliar o diálogo com as Organizações da Sociedade Civil as quais os estudantes pesquisados mantêm contato, entre as quais destacamos: as Organizações Não Governamentais e as Associações de Estudantes.

Ao longo do texto abordamos a importância das aprendizagens adquiridas no entorno da Universidade pelos jovens possibilitando esses indivíduos se tornarem cidadãos éticos, ativos, participativos com responsabilidade diante do outro e do mundo. Os estudantes, ao demonstrarem interesse em participar das ações educativas promovidas pelas associações e pelo entorno, abrem janelas de conhecimento em um processo interativo de formação.

Faz-se necessário admitir que as janelas de conhecimentos, reconhecidas pelos sujeitos participantes, se configuraram em uma dinâmica do sujeito consigo mesmo e com o mundo. Esse ato se dá em um processo de

aprendizagem ativa e inter-relacionada remetendo à formação humana a um circuito interconectado no individual e no social, no particular e no coletivo, nos saberes produzidos no espaço formal e no espaço não formal.

O grande desafio aos espaços de educação formal é o de ultrapassar a visão da instituição formal encerrada em si mesma e constituída pela divisão entre produtores e receptores de conhecimento. Mas, reconhecemos que os espaços de educação formal ainda estão pouco abertos ao diálogo com outras organizações coletivas e comunidades, grupos que atuam também como produtoras de conhecimento. Enfim, uma relação interativa com o *entorno*, significa acreditar na multiplicidade de espaços formativos na sociedade que ao se articularem incrementam a formação humana. Assim, considerar as intervenções práticas no cotidiano como um sistema ativo, em permanente processo de construção e reconstrução do conhecimento e que, estrategicamente contribui para ampliar o processo de formação que se constitui em humanização dos indivíduos.

Nesse sentido, se o conceito de formação encontra limites no universo empírico das instituições formais de ensino, a interação com outras redes e espaços de educação não formal, apresenta-se como possibilidades de complementação e ampliação do papel relevante que a educação apresenta na formação humana dos indivíduos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil. Decreto 55613 de 20 de janeiro de 1965. *Torna obrigatório o registro de estudantes beneficiários de Convênios Culturais*

(*estudantes-convênios*) e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D55613.htm

- Brasil. Decreto 7.948, de 12 de março de 2013 (2014). *Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação PEC-G*. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm

- Fernández, M. (2008). *Centros, redes, proyectos*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Mariano_Fernandez-Enguita/publication/264999534_Centros_redes_proyeCtos/links/54ef43d90cf2432ba6563a07.pdf

- Gonzalez, W., & Pedroza, S. (2014). Limites e possibilidades da atuação do pedagogo em espaços não formais de ensino: algumas questões para o debate. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 11(26), 241-266. Recuperado de <http://revistadireitobh.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/1106/548>

- Marcondes, M da G. (2004). A educação não-formal e a relação escola-comunidade. *EccoS – Ver. Cient.*, 6(2), 39-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/715/71560203/>

- _____(2010). *Educação Não Formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. 1ª ed. São Paulo: Cortez.

- Ministério das Relações Internacionais (2015). *Programa de Estudantes-convênio de graduação PEC-G. Manual do programa de estudante-convênio de graduação*. Brasília: Divisão de Temas Educacionais. Recuperado de <http://www.uel.br/prograd/divisao-estagios-projetos-monitoria/pec-g/documentos/manualpec-g.pdf>

- Morin, E. (2011). *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez.

- Mota, B. (2017). *Ações educativas realizadas na universidade e no seu entorno: contribuições para a formação humana dos estudantes participantes do convênio PEC G na UNIRIO, Rio de Janeiro*, dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação, Universidade de Estácio de Sá.

- Turato, R. (2003). Tratando e discutindo os dados para a contribuição do pesquisador ao repensar do conhecimento científico. En: Turato, R. *Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa*. pp. 437-461. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Unesco. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional de Educação. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Walsh, C. (2016). *Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas*. XII Congreso da Association pour la Recherche Interculturelle. Florianópolis: UFSC, Brasil. Retrieved from: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/viewFile/3412/1511>

TERCERA PARTE



Experiencias didácticas
y práctica educativa
universitaria

LA TRANSICIÓN POR LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS: RE-DESCUBRIENDO UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Annie Yusleidys Quesada González¹
Vivian María Hernández Louhau²

INTRODUCCIÓN

En el campo de las Ciencias Pedagógicas, tanto en Cuba como en el extranjero, se han aportado metodologías generales para el trabajo con la comprensión de textos en diversas asignaturas y niveles de enseñanza. No obstante, si bien se han revelado importantes aportes al proceso de comprensión de textos, el tratamiento didáctico a los diferentes niveles de comprensión a través de las asignaturas del currículo en la Educación Superior no ha sido aún resuelto.

Para lograr éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos, es imprescindible que el estudiante lea y realice ejercicios variados sobre la lectura. Este es un proceso de reconstrucción o reelaboración individual de cada lector, a partir de las ideas que el autor

1) Licenciatura en Educación, especialidad Educación Primaria. Máster en Didáctica del Español y la Literatura. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular y Jefa del Departamento Educación Primaria y Profesora de la asignatura Didáctica de la Lengua Española, Universidad de Granma, Cuba. Miembro de REED. aguesadag@udg.co.cu.

2) Licenciatura en Educación, especialidad Español Literatura. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular. Actualmente se desempeña como profesora del Centro de Estudios de Didáctica y profesora del Departamento Español Literatura de la Universidad de Oriente, Cuba. Miembro de REED. vivianbl@uo.edu.cu.

expone en el mismo, porque no todos los lectores tienen el mismo nivel de desarrollo intelectual para comprender un texto, porque no viven, ni actúan, ni se relacionan en las mismas condiciones socioculturales, ni tienen el mismo conocimiento, es por esto que se hace necesario utilizar la experiencia personal de cada ser humano.

Los estudios sobre la transición por los niveles de comprensión no son muy prolíferos en los diferentes niveles educativos. No obstante, las investigaciones consultadas, de manera general, ponen cada vez mayor énfasis en la necesidad de explicitar más el vínculo que existe entre los conocimientos adquiridos por los estudiantes en sus experiencias vividas y los contextos socioculturales donde se desarrolla la lectura objeto de estudio.

El de-cursar de la didáctica de la lengua hace evidente que, de una concepción que abordaba por separado componentes tradicionales como la lectura, la expresión oral, la gramática, la ortografía y la expresión escrita, se transita hacia una noción más integradora, que identifica los llamados componentes funcionales en los que la lengua interviene: la comprensión, el análisis y la construcción. Al respecto Roméu (2006) plantea:

Redimensiona las concepciones que le anteceden al aplicar normas, reglas, descripción de estructuras, en una visión discursiva para la comprensión y producción de textos, lo que le permite sustentar un enfoque, cognitivo, comunicativo y sociocultural de la lengua, en el que los procesos de cognición y comunicación adquieren su verdadero significado y sentido, en dependencia de la intención y la

finalidad que le imprimen los sujetos en diferentes contextos. (p.491)

Por ello se sustenta la importancia del contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos y se coincide con Méndez, Hernández y Haber (2016) en que el contexto se construye como la base mental de eventos de comunicación e interacción, y constituye asimismo la base de la producción y comprensión discursivas. Añaden además que “el contexto determina no sólo la información que va a ser textualizada, sino también el modo en que ella va a ser enmarcada en el texto”. (p.190)

Vogler, Crivello y Woodhead (2008), explican que la transición es un proceso eficiente, cambiante, que comprende continuidades y discontinuidades variadas de saberes y experiencias acumuladas por el estudiante, así como acontecimientos y procesos clave que ocurren en periodos o coyunturas específicos a lo largo del curso de la vida. Si bien se concibe la enseñanza de la lengua centrada en los componentes funcionales: comprensión, análisis y construcción de textos, se hace necesario colocar en un primer lugar la enseñanza de estrategias que permitan su dominio; en particular, la transición por los niveles de comprensión de textos constituye parte de un proceso de aproximación al contenido del texto, que en no pocos casos requiere de una estrategia didáctica que favorezca la citada transición, para lograr la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural en los estudiantes de la Educación Superior, objetivo del presente.

Montaño, Enríquez, Seijas, Romero y Rodríguez (2011) plantean que en el proceso de lectura la comprensión es esencial. La comprensión permite penetrar

en la esencia de los fenómenos y es un proceso de gran significación en todas las disciplinas humanísticas. Es así que dependiendo de diversos elementos, un lector podría quedarse en el primero o en el segundo nivel de comprensión, pero también en un momento determinado la lectura integre a los tres niveles paralelamente y sin que el lector se dé cuenta, transite por ellos, de esa manera se adquiere lo que le da sentido a la lectura: la comprensión.

En la transición por los niveles de comprensión, el lector expone preguntas que guían su lectura; es capaz de relacionar la información obtenida del texto con sus anteriores conocimientos sobre el tema que estudia; efectúa inferencias, expresa hipótesis y las pone a prueba para ver si entiende todo lo que ha leído, o si decide retroceder en palabras, líneas o ideas para esclarecer sus dudas; comparte sus interpretaciones con otros lectores y explica sobre lo leído, capta una significación, pero al mismo tiempo está preparado para su reconstrucción.

En el presente artículo se socializa una estrategia didáctica que tiene como objetivo favorecer el tratamiento didáctico que se le brinda a la transición por los niveles de comprensión de textos escritos para lograr la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural en los estudiantes de la Educación Superior.

Las autoras definen además la categoría transición por los niveles de comprensión de textos, como un proceso cíclico insustituible para el estudiante dentro del contexto sociocultural en que se inserta, mediante el cual, en función de los nuevos conocimientos adquiridos a través de la interacción con el texto, se logra la construcción de sus significados superficiales y profundos, a partir de la interrelación entre el conocimiento previo y las

características lingüísticas, semánticas y pragmáticas de la diversidad textual objeto de estudio, esto permite que el conocimiento se transforme y complete con su propia valoración y experiencias, lo que posibilitará una mayor comprensión y producción del nuevo texto escrito.

DESARROLLO

La estrategia didáctica ofrecida se caracteriza por la estrecha relación que se establece entre las cuatro etapas que la conforman: Diagnóstico del proceso de comprensión de textos escritos, Planificación de las actividades, Ejecución de las actividades y Evaluación de las actividades.

Ella se re-descubre a partir de la revisión de disímiles trabajos de investigación en el campo de la Didáctica y de la comprensión lectora, las entrevistas a docentes, las observaciones a clases, y la propia experiencia lograda por las autoras durante su labor como docentes de la Educación Superior. Los docentes pueden estudiar la propuesta y concebir las estrategias de enseñanza-aprendizaje a partir de sus propias experiencias, de su preparación metodológica, del nivel adquirido por los estudiantes y de sus necesidades e intereses.

De esta manera consigue comprobar el cómo solucionar este problema y se pueden enfrentar con mayor independencia a la lectura de todo tipo de textos. Su implementación adecuada permitirá:

- Elevar el carácter participativo y desarrollador del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en las asignaturas del currículo de la Educación Superior.

- Favorecer la efectiva dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del docente.
- Desarrollar el pensamiento y una actitud crítica y reflexiva en los estudiantes.
- Potenciar el desarrollo de las habilidades comunicativas.
- Colaborar con el surgimiento de espacios de interacción y cooperación, sobre la base del establecimiento de una buena comunicación.
- Desarrollar los niveles de apropiación de los conocimientos lingüísticos, teniendo presente lo cognitivo, lo comunicativo y lo sociocultural.

Caracterización estructural y funcional de la estrategia didáctica

La estrategia didáctica se caracteriza por su singularidad, lo que garantiza la comunicación entre los docentes involucrados en su puesta en práctica, beneficia la actividad con un carácter altamente desarrollador y experiencial-vivencial, dado en el hecho de atender las características de los estudiantes y su implicación en el autoperfeccionamiento de su actividad.

Posee, además, un carácter flexible y abierto, dada las posibilidades de ajustarse al cambio, en correspondencia con las necesidades y expectativas que puedan revelar los docentes en su desempeño profesional. Es factible, puede ser utilizada sin que se realicen cambios en el currículo previsto sobre el que se instrumentó, además de ser fácilmente puesta en práctica por su carácter objetivo y comprensible.

Es integradora, pues propone al docente oportunidades de poner en práctica un trabajo integral, beneficia la

combinación de los componentes funcionales de la asignatura Didáctica de la Lengua Española y favorece la relación intermaterias, pues al fundamentarse en el carácter instrumental de la lengua, puede extenderse a las diferentes asignaturas que recibe el estudiante en los años que continúan. Esta cualidad está avalada por la factibilidad que posee el componente comprensión de textos escritos de ser abordado desde cualquier materia.

Es sistémica, porque se concibe como un proceso estructurado por etapas, direccionadas hacia objetivos que tienen en cuenta tanto al docente como al escolar. Se basa, además, en un sistema de acciones que conforman el proceso de comprensión de textos escritos, y precisa de una práctica constante para el logro del objetivo propuesto.

Se presenta a continuación la caracterización de cada una de estas etapas y se consideran en cada una de ellas: objetivo, fases y acciones aplicables al proceso de transición por los niveles de comprensión de textos en cualquier programa de estudio en la Educación Superior.

Primera etapa: Diagnóstico del proceso de comprensión de textos escritos.

Objetivo específico

Determinar las insuficiencias del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos.

Acciones:

1. Determinar el objetivo del diagnóstico.
2. Determinar los contenidos objeto de evaluación, tanto para el docente como estudiantes.
3. Elaborar el instrumento para el diagnóstico.

4. Establecer indicadores para la evaluación del diagnóstico.

El estado actual del proceso se corrobora mediante la aplicación de pruebas pedagógicas a los estudiantes, lo que facilita la enunciación de los objetivos a alcanzar desde el procesamiento de la investigación, así como las insuficiencias existentes que tiene el docente y los estudiantes para la transición exitosa por los niveles de comprensión de textos escritos y el dominio de las habilidades comunicativas.

Segunda etapa: Planificación de las actividades

Objetivo específico

Planificar el sistema de actividades para la transición por los niveles de comprensión, de modo que se desarrolle la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural.

Esta etapa está integrada por tres fases:

I. Fase de preparación del docente. Tiene como objetivo capacitar a través de conferencias y actividades metodológicas al docente del grupo experimental para la aplicación de las actividades planificadas en la estrategia.

Acciones:

1. Intercambiar los resultados del diagnóstico con el docente.
2. Explicar al docente el objetivo de la estrategia y la concepción de las actividades.

3. Impartir conferencias relacionadas con la temática de la comprensión de textos escritos y la transición por los niveles.
4. Desarrollar actividades metodológicas para demostrar el tratamiento didáctico de la comprensión de textos escritos y la transición por los niveles.

II. Fase de orientación de la construcción de los significados del texto escrito. Tiene como objetivo favorecer la orientación de la construcción de los significados del texto escrito, a partir de la interacción con el texto.

Acciones:

1. Actualizar conocimientos previos para lograr la decodificación lingüístico-cognitiva del texto escrito.
2. Organizar de manera jerarquizada las ideas principales y secundarias del texto escrito.
3. Interpretar las ideas principales y secundarias del texto escrito.

Como la estrategia está basada en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, los conocimientos, las habilidades, las capacidades y las convicciones relacionados con el procesamiento de información deben estar presentes al estudiar el texto escrito.

En esta fase se puntualiza la dimensión cognitiva del referido enfoque; por esta razón el docente debe considerar que el contenido de los textos ofrece amplias posibilidades para el trabajo con los objetivos relacionados con la formación de actitudes, cualidades positivas y valores y

aunque no los formulen explícitamente en la estrategia o en el plan de la clase, estas posibilidades se deben aprovechar con intencionalidad educativa.

Para actualizar los conocimientos previos y lograr una decodificación lingüístico-cognitiva del texto escrito, el docente orienta al estudiante hacia la lectura del texto escrito para la identificación de su vocabulario específico según sea el tema, el contenido y la tipología textual, perciba el conjunto de sonidos o letras presentes en el texto escrito, capte sus sonidos, descubra las relaciones entre palabras y capte sus significados de las diferentes partes de un texto y entre diferentes textos (lectura intra e intertextual), así como los datos biográficos del autor y el contexto de producción del texto escrito. Para lograrlo, es necesaria la precepción auditiva y visual, la atención y la memoria, así como el desarrollo de estrategias que les permitan atender los tipos de decodificación (primaria, secundaria y terciaria).

El docente orientará el uso de estrategias de organización, focalización y elaboración de los significados superficiales adquiridos, las que comprenden todo lo que el estudiante ejecutará a nivel cognoscitivo para dar un nuevo orden a las ideas principales y secundarias del texto escrito. Puede orientar, además, la elaboración de representaciones gráficas, como cuadros sinópticos, mapas conceptuales, esquemas, según las potencialidades de los estudiantes. Estas representaciones le permitirán resumir lo esencial de la información extraída del texto estudiado.

Para la interpretación de las ideas principales y secundarias del texto escrito, los estudiantes interactúan con el texto a partir de relacionar sus conocimientos previos con la información procedente del texto escrito objeto de

comprensión y así llegar a la construcción de los significados profundos del texto.

El docente debe lograr en los estudiantes el dominio de los conocimientos sobre la forma de las palabras, su significado, las formas literarias de los textos, las reglas gramaticales, así como la experiencia personal y social acerca de la realidad ecológica, social, cultural e histórica del contexto donde se escribe el texto y el contexto donde vive el estudiante, que compare las ideas principales y secundarias del texto escrito con sus experiencias, comente, emita juicios crítico-valorativos, exprese opiniones personales sobre lo que lee, determine las intenciones del autor del texto, manifieste una actitud de aceptación o inconformidad con la idea o el sentimiento expresado por el autor.

En esta fase se hace necesario lograr una aproximación del estudiante a la tipología textual a que pertenece el texto a analizar. Para facilitar este trabajo, se ofrece una caracterización de los tipos de textos más utilizados:

Texto descriptivo: se refiere a la exposición de las cualidades en mayor o menor detalle. Su intención comunicativa es describir hechos, personas, objetos. Representa cognitivamente la realidad cuando la mente se interesa en las características de cualquier objeto, las cuales se relacionan en el eje del espacio. Su función comunicativa es informar sobre las características de los objetos. Rara vez constituye por sí solo un texto completo, sino que forma segmentos que gozan de cierta autonomía dentro de textos más amplios. Utiliza como foco contextual fenómenos, personas, objetos en un contexto espacial.

Texto narrativo: se refiere, ante todo, a acciones de personas, de manera que las descripciones de circunstancias,

objetos u otros sucesos quedan claramente subordinados. Tiene como intención comunicativa (no la única) contar, relatar algo. Las narraciones llegan a constituir, con mayor facilidad que las descripciones, textos propiamente dichos y no solo pasajes dentro de un texto de un tipo general diferente. El elemento contextual que actúa como referente en este tipo de texto, es la acción, que se identifica en el eje del tiempo.

Texto argumentativo: en él la tarea consiste en convencer al oyente de la corrección o la verdad de la aseveración, lo que aporta suposiciones que la confirmen y la hagan plausible, o bien suposiciones a partir de las que pueda deducirse la aseveración. Tiene por objeto persuadir, convencer o disuadir a alguien. Se razona y argumenta en favor de una idea o un punto de vista.

Texto expositivo: desarrolla una idea o un tema, analiza un problema, explica un fenómeno, un objeto, pero no tiene como finalidad primordial la de convencer. Su función cognitiva está dada en que facilita la comprensión de conceptos. Su función comunicativa es transmitir información sobre esos conceptos o exponer opiniones con el fin de convencer, persuadir, hacer creer. Su intención comunicativa es explicar o argumentar.

Texto dialogado: se utiliza, esencialmente, en las instituciones académicas y familiares. Su intención comunicativa varía según el interés del emisor: preguntar, agradecer, prometer, excusarse. Expresa el comportamiento de las personas, las relaciones interpersonales. Se estructura a través de una serie de intervenciones de dos o más interlocutores.

Para lograr efectividad en este proceso, el docente debe hacer la selección del texto a analizar, que no tienen que

ser solo aquellos que aparecen en los libros de textos, pues existen otros textos que ofrecen información necesaria y los entrenan en el uso de las estrategias para el desarrollo de las habilidades comunicativas como son los hallados en periódicos, revistas, carteles, software educativos u otros textos seleccionados por los estudiantes o por el docente.

El estudiante debe saber por qué y para qué va a leer el texto, teniendo en cuenta que se pueden hacer distintos tipos de lectura: para aprender, para el desarrollo de habilidades prácticas, obtener determinada información, seguir instrucciones o por placer. En cualquiera de los casos, determinar el objetivo y la finalidad permite planificar el proceso: ¿qué tipo de lectura voy a efectuar?, ¿qué tiempo requiero?, ¿qué voy a indagar en el texto? Esta planificación constituye una guía y un mecanismo de control de la actividad.

A continuación, se presentan ejemplos de actividades de comprensión de textos escritos que ilustran el tratamiento que debe ofrecerse para favorecer, a partir de la construcción de los significados del texto escrito, la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural. En este caso, se toma la *Lectura “Carta a su hijo”*, de José Martí del Software educativo “El más puro de nuestra raza”, Módulo Epistolario Martiano (2011).

(Montecristi) 1 de abril de 1895

Hijo:

Esta noche salgo para Cuba: salgo sin ti, cuando debieras estar a mi lado. Al salir, pienso en ti. Si desaparezco en el camino recibirás con esta carta la leontina que usó en vida tu padre. Adiós. Sé justo.

Tu José Martí.

Actividades:

1. Lectura modelo realizada por el docente o un estudiante preparado anteriormente.
2. ¿Cuál es la trama de la lectura?
3. ¿A quién va dirigido el texto?
4. ¿Cuál es la forma elocutiva empleada? Explique su respuesta.
5. Lectura en silencio.
6. Extraiga las palabras cuyo significado no conozca. Determínelo a partir del contexto o utilice el diccionario. Escriba otra palabra por la que pueda ser sustituida sin afectar su significado.
7. Analiza el contexto de la obra estudiada, ¿dónde se hallaba Martí cuando escribe la carta a su hijo?
8. ¿Qué relación guarda el título con la lectura?
9. ¿Qué emociones afloraron en ti al leer el texto?
10. ¿Conoces otras cartas escritas por Martí? ¿A quiénes las escribe?
11. Interpreta la oración: Debieras estar a mi lado. Identifica el tipo de predicado y su núcleo.
12. Clasifica las formas no personales del verbo presentes en la carta. Redacta una oración con una de ellas relacionada con la lectura.
13. Elabora un esquema sobre el contenido de la lectura.

III. Fase de construcción creadora de nuevos significados textuales. Tiene como objetivo que el estudiante se apropie de mecanismos para lograr construir de forma creadora nuevos significados del texto.

Acciones

1. Familiarizar a los estudiantes para generar alternativas creadoras a partir de los significados textuales.
2. Lograr una expresión sígnica personalizada de los significados generados.
3. Evaluar los significados creativos.

Para generar alternativas creadoras a partir de los significados textuales, el docente debe lograr que el estudiante establezca un vínculo emocional con el texto, para estimular su imaginación, que lo inducirá a la construcción de nuevos significados orales y/o escritos. Las tareas de creación se orientarán de forma diferenciada, para generar variadas alternativas o situaciones creadoras, de modo que todos puedan construir de manera creadora nuevos significados textuales.

Para lograr la expresión sígnica personalizada de los significados generados, el docente guía al estudiante a poner en juego su inteligencia práctica y su inteligencia lingüística, así expresa la construcción personal del nuevo significado mediante el empleo de los recursos lingüísticos y no lingüísticos más adecuados a la tipología textual, al receptor y contexto sociocultural en que se construyen esos significados. Se obtiene la evaluación de los significados creativos cuando se expresan las interacciones entre los estudiantes y el docente con el producto elaborado, para evaluar si se logran construir nuevos significados con un carácter creador.

En esta etapa se pone de manifiesto la dimensión comunicativa del enfoque, puesto que el lenguaje se define como un sistema de signos, lo que implica saberes

lingüísticos, no lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos. La dimensión sociocultural del enfoque debe estar presente en el análisis de toda la obra estudiada, pues la misma está referida al conocimiento del contexto, los roles de los participantes, su jerarquía social, su ideología. Están implicadas la identidad de los sujetos, sus sentimientos, estados de ánimo, su intención y finalidad comunicativa y la situación comunicativa en la que tiene lugar la comunicación.

La aplicación acertada del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en las clases y el trabajo en particular para favorecer la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural, posibilitarán que las clases sean una interacción lingüística permanente y recíproca entre el docente y el estudiante. Para lograr efectividad en este proceso, el docente debe hacer la selección del texto a utilizar para lograr la intertextualidad con el texto objeto de estudio.

A continuación, “se presentan alternativas o situaciones creadoras que ilustran el tratamiento que debe ofrecerse para favorecer, a partir de la construcción de los significados del texto escrito, la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural en estudiantes, utilizando el recurso de intertextualidad” (Quesada, 2014, p.89). En este caso, se sugiere la lectura de la *Carta del Che a sus hijos antes de ir a combatir en Bolivia*.

Queridos Hildita, Aleidita, Camilo, Celia y Ernesto:

Si alguna vez tienen que leer esta carta, será porque yo no esté entre Uds. Casi no se acordarán de mí y los más chiquitos no recordarán nada.

Su padre ha sido un hombre que actúa como piensa y, seguro ha sido leal a sus convicciones. Crezcan como buenos revolucionarios. Estudien mucho para poder dominar la técnica que permite dominar la naturaleza. Acuérdense que la Revolución es lo importante y que cada uno de nosotros, solo, no vale nada.

Sobre todo, sean siempre capaces de sentir en lo más hondo cualquier injusticia cometida contra cualquiera en cualquier parte del mundo. Es la cualidad más linda de un revolucionario.

Hasta siempre hijitos, espero verlos todavía. Un beso grandote y un abrazo de,

Papá.

Ejemplos de alternativas o situaciones creadoras a elegir por los estudiantes:

1. ¿Supones que esta carta guarda relación o se pueden considerar los mismos sentimientos que en la Carta de Martí a su hijo? ¿Por qué?
2. Cuenta una anécdota de Martí o Che.
3. ¿Qué cualidades del Guerrillero Heroico se revelan en la carta escrita a sus hijos?
4. José Martí, al igual que el Che, cayeron desempeñando una misión valiosa, la de preservar la patria al precio que fuese necesario. Si tuvieras la posibilidad de escribirles sabiendo que aún viven ¿qué les comentarías?
5. Imagina que en estos momentos eres periodista. Elabora una noticia de no más de cinco renglones donde informes a tus compañeros de

aula por qué es necesario luchar por la independencia de nuestra amada tierra. Ponle un título inspirador.

6. Cierra los ojos e imagina que Martí visita tu municipio y tú eres el encargado de ser su guía, ¿qué harías para que se sienta interesado en conocer las tradiciones de tu pueblo?
7. Elabora un diálogo entre Martí y el Che relacionado sobre cómo se debe sentir un verdadero hombre que lucha por la libertad de su patria. ¡Sé creativo!
8. Por los conocimientos que ya tienes, redacta una carta donde expongas tus emociones hacia esos dos valerosos hombres.
9. Incluye un personaje a la lectura.
10. Introduce un conflicto que cambie abruptamente el final de la lectura.
11. De las dos cartas leídas, escoge una de ellas y redacta una nueva carta donde intercambies el emisor, el receptor y el mensaje siga siendo salvar la patria.
12. Realiza un dibujo donde plasmes cómo sería el encuentro de Martí con su hijo luego de terminada la guerra.
13. Elabora una pequeña historieta donde aparezcan estos dos valerosos héroes luchando por la libertad de la patria.

Tercera etapa: Ejecución de las actividades

Objetivo específico

Ejecutar las actividades de comprensión de textos escritos planificadas, para favorecer la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural.

Acciones:

1. Explorar a los estudiantes para conocer las motivaciones, necesidades, intereses, expectativas, potencialidades y los conocimientos previos acerca del tema o contenido de la actividad de que se trate.
2. Exponer las actividades.
3. Evaluar las respuestas ofrecidas por los estudiantes.
4. Conocer el nivel de estimulación de los estudiantes ante la tarea a desarrollar, sus beneficios y carencias.
5. Utilizar diferentes formas para expresar el contenido de la lectura estudiada que posibilite organizar las ideas para la construcción de nuevos significados contextuales con elementos intertextuales.

El docente proporciona apoyo para que los estudiantes, a partir de sus experiencias y del intercambio interactúen con textos de diferentes tipologías, reconozcan el tipo de texto y sus características, establezcan diferencias entre ellos, los transformen y puedan alcanzar aprendizajes sobre la base de modos de actuación para comprender, es decir, se vean en la necesidad de dominar la información implícita en el texto para tomar una posición crítica ante él.

El docente debe aceptar el grado de profundidad en sus respuestas; hace incidir sus respuestas con el grado de asimilación de cada uno, pues está en la capacidad de

reorientar si fuese necesario a los estudiantes y atender las diferencias individuales, con hincapié en la valoración del nivel de conocimiento de los significados textuales. El nivel de independencia se logrará si las complejidades del texto seleccionado para su elaboración se corresponden con el nivel alcanzado por el estudiante.

Cuarta etapa: Evaluación de las actividades

Objetivo específico

Evaluar el resultado obtenido durante el proceso de comprensión de textos escritos y la transición por los niveles para favorecer la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural luego que se aplica la estrategia propuesta.

Acciones:

1. Corroborar el cumplimiento y evaluación de cada etapa, así como cambios y recomendaciones que se hayan hecho para su mejor concreción.
2. Evaluar el impacto que el uso de la estrategia provoca en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura objeto de estudio.
3. Valorar el criterio del docente sobre la estrategia objeto de estudio.

Esta última etapa se caracteriza por ser integradora en consonancia con la unidad de lo cognitivo, lo afectivo, lo volitivo y lo actitudinal. Se evalúa el criterio del docente por su carácter dirigente, lo que implica que el resultado obtenido debe ser superior al adquirido en el proceso de comprensión de textos escritos. Se controla el cumplimiento del objetivo de la clase, el desempeño

del docente y estudiantes y la adquisición de los nuevos conocimientos.

Por otra parte, posibilita que el docente haga una valoración sobre el aprendizaje del estudiante y una autovaloración de su propia gestión de enseñanza, para realizar los ajustes y correcciones requeridas. Se tendrá en cuenta el dominio del contenido, independencia cognoscitiva, vocabulario técnico, en la planificación de las diferentes actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos y la transición por los niveles, desde un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

Se realiza la evaluación de cada actividad y de la aplicación de la estrategia en general, lo que permite comprobar la efectividad del alcance de la propuesta. La evaluación de la estrategia debe permitir medir el nivel de competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural en los estudiantes según el objetivo de la clase. Para hacer esta evaluación, se debe cumplir con los siguientes requisitos:

- La estrategia debe involucrar tanto al docente como a los estudiantes;
- debe ser permanente y continua;
- el docente incorpora o elimina elementos de cada etapa de la estrategia según el diagnóstico del grupo estudiantil.

Un elemento a destacar es la aplicación de manera perseverante de las cuatro etapas de la estrategia didáctica que se presenta, lo que presupone la observancia de los requisitos por parte del docente y el dominio de las acciones de cada etapa, de esta forma se podrán examinar detalladamente

las actividades propuestas antes de su aplicación en la práctica, teniendo presente las diferencias individuales de los estudiantes.

Aplicación y valoración de la efectividad de la estrategia didáctica

Para valorar la efectividad de la estrategia didáctica propuesta se consideró necesaria la realización de un experimento pedagógico, en su variante de pre-experimento, con pre-test y post-test, en grupos seleccionados de las carreras Educación Primaria, Universidad de Granma, desde la asignatura Didáctica de la Lengua Española y Español-Literatura, Universidad de Oriente, desde la asignatura Análisis del discurso durante más de tres cursos, lo que favoreció determinar que:

- No hay grupos de control, cada sujeto es su propio control.
- La asignación se realizó de forma intencional.
- El nivel inicial de la variable experimental y elimina la fuente de invalidación de la selección del grupo.

La realización del mismo contó con los siguientes momentos:

- Evaluación del comportamiento de los indicadores a través de la prueba de entrada.
- Instrumentación de la estrategia didáctica de transición por los niveles de comprensión de textos escritos en la asignatura.

Los resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia didáctica en la práctica educativa demuestran avances en la transición por los niveles de comprensión de textos

escritos en los estudiantes de la muestra seleccionada en la Educación Superior. Entre los más significativos se destacan los siguientes:

- Incremento de la motivación hacia la lectura objeto de estudio.
- Expresión de manera explícita e implícita el contenido del texto, reconstruyendo con sus palabras el significado que captan.
- Uso de un vocabulario preciso, que conlleva a una expresión más amplia y creativa.
- Dominio de las habilidades comunicativas, lo que permite un mejor intercambio con el texto y el logro de una adecuada transición por los niveles de comprensión, de esta manera se podrá lograr la intertextualidad con la utilización del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.
- Asunción de posiciones críticas sobre lo que dice el texto, proporcionando juicios y valoraciones y su aplicación a nuevas situaciones.
- Logro de un nivel de preparación de los docentes y los estudiantes a partir de los conocimientos, actitudes y habilidades que adquieren para analizar un texto determinado como instrumento didáctico-metodológico que influye en la planificación, organización, ejecución y control de las actividades programadas que deben emplearse en cada clase.

CONCLUSIONES

La transición por los niveles de comprensión debe ofrecerle al lector sus rasgos pertinentes, perfectamente

comprobables por el receptor, de manera tal que no se transforme la intención comunicativa del texto original que se ha recibido y al mismo tiempo reconstruido.

La estrategia didáctica propuesta se estructura en cuatro etapas fundamentales y el tránsito por todas y cada una de ellas posibilita la transformación del estado inicial del proceso comprensión de textos y la calidad de los resultados en los procesos de análisis y producción de textos en la Educación Superior.

En la medida en que esta estrategia se logre integrar al proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes programas de estudio se originará la construcción de los significados del texto escrito y con ello, la reconstrucción creadora de nuevos significados textuales con elementos intertextuales, ello favorecerá el afianzamiento del carácter universal y contextualizado del proceso de transición por los niveles de comprensión del texto escrito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Méndez, G.M., Hernández, V.M., & Haber, Y.O. (2016). Comunicación en “Arca-Bus”: de la colonialidad lingüística a la diversidad cultural. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(1), 179-194. Recuperado de <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalia/article/view/1093>.
- Ministerio de Educación de Cuba. (2011). *El más puro de nuestra raza*. [Software educativo]. La Habana: Módulo Epistolario Martiano.
- Montaña, J. R., Enríquez, I., Seijas, C.R., Romero, M., & Rodríguez, J. (2011). *La enseñanza-aprendizaje de las Humanidades en el siglo XXI: retos y perspectivas*. La Habana: Sello Editor Educación Cubana. Recuperado de <http://www.cubaeduca.cu/medias/pdf/2877.pdf>

- Quesada, A.Y. (2014). *Modelo didáctico de transición por los niveles de comprensión de textos escritos*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas Blas Roca Calderío, Granma, Cuba.
- Rivera, M. (2003). Estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos: el pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de Educación superior. *Revista Digital UMBRAL 2000*, 12, 1-14. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/1070-estrategias-de-lectura-para-la-comprension-de-textos-escritos-el-pensamiento-reflexivo-y-no-lineal-en-alumnos-de-educacion-superiorpdf-0PtDd-resumen.pdf>
- Roméu, A. et al. (2006). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil temprano No. 48. Países Bajos: Fundación Bernard van Leer Foundation.

VISUAL WEB MEDIA, PARA LA ENSEÑANZA DE CONCEPTOS BÁSICOS DE PROGRAMACIÓN ESTRUCTURADA

Roberto Camana Fiallos¹

Rolando Torres Carrera²

Anita Salguero Cajo³

INTRODUCCIÓN

Los recursos multimedia, han alcanzado una notable utilización en el ámbito de la educación, a través de textos, gráficos, imágenes, animaciones, videos, en conjunto para lograr una interactividad característica de un contenido o conocido también como plataforma multimedia. Estas tecnologías, cada vez usados con mayor frecuencia brindan ventajas y funcionalidades, de modo que brindan mayor capacidad

1) Especialista y Master en Minería de datos y Descubrimiento del Conocimiento por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente realiza una Maestría en Informática Educativa en la Universidad Técnica de Ambato. Ha realizado varias publicaciones de divulgación científica tecnológica a nivel nacional e internacional. Es actualmente Embajador Digital por la República del Ecuador por la Red Educativa Mundial (REDEM). *robertocamana@yahoo.es*.

2) Estudios de postgrado realizado en la Universidad Andina Simón Bolívar, obteniendo la Especialización Superior en Gestión de la Calidad en Educación. Graduado en la Universidad Central del Ecuador alcanzando el título de Licenciado en Ciencias de la Educación con mención en Psicología Educativa y Orientación. En la actualidad presto mis servicios en el Instituto Tecnológico Superior de Turismo y Patrimonio "Yavirac" en la Unidad de Bienestar Estudiantil como docente catedrático y Psicólogo Educativo y Orientador desde el año 2015. *rtorres@superioraloasi.edu.ec*.

3) Es Ingeniera en Sistema Informáticos y tiene un Diplomado Superior en Proyectos y Transferencia de Tecnologías en la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Actualmente cursa la Maestría en Informática Educativa en la Universidad Técnica de Ambato. Realizó varios cursos de profesionalización. Docente a nivel medio como docente universitario en la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo en la Facultad de Administración de Empresas. *anitaxsc123@hotmail.com*.

de tratamiento y almacenamiento de la información, automatización de tareas, accesibilidad y fácil transportación de datos (Rodríguez, Villavicencio y Bueno, 2016).

En este sentido, se puede afirmar que en los sistemas de educación la utilización de la multimedia en el desempeño eficaz del docente es el factor predominante en la globalización de la información. A partir de una observación realizada en la Carrera de Tecnología en Análisis de Sistemas se pudo conocer sobre la utilización de recursos multimedia en clase, así como, constatar que un número significativo de docentes desconocen cómo utilizar estos recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las asignaturas relacionadas con programación, tienden a enfrentar dificultades de aprendizaje, se evidencio su bajo promedio de calificaciones y un índice de estudiantes que arrastran o repiten materias que superan el 20%. Según Zuleta y Chaves (2011), destacan en su investigación, que existen cientos de estudios sobre el tema, hasta el momento no logran una solución satisfactoria, debido que solo se ocupan en mejorar o actualizar las mallas curriculares, dejando a un lado la integridad del problema desconocimiento de cómo aprenden los estudiantes.

A partir de la explicación antes mencionada, se puede mencionar que cada uno de los estudiantes utiliza su propio método o conjunto de estrategias para aprender. De modo, que estas estrategias varían de acuerdo a lo que aprenden, es decir, cada uno de los estudiantes desarrolla preferencias globales, que combinan con una determinada manera de aprender, dando como resultado algún estilo de aprendizaje (activo, reflexivo, sensitivo, intuitivo, verbal, visual, reflexivo, secuencial o global).

En este contexto Esguerra y Guerrero (2010) utilizaron una población de estudiantes de la Universidad Santos Tomás de Bogotá, cuyo propósito de la investigación fue conocer si existe correlación entre éstos y el rendimiento académico de los estudiantes de Psicología. Los resultados alcanzados muestran que todos los estilos de aprendizaje estuvieron presentes en este grupo, de modo que el estilo que sobresalió fue el reflexivo.

A partir de la experiencia vivida en el aula, las clases de programación requieren que sean mediante algún estilo de aprendizaje (activo-reflexivo, sensitivo-intuitivo, visual-verbal y secuencial-global), con características como texto plano, que es más difícil de asimilar, es decir lograr que los estudiantes aprendan cómo programar en un ordenador, sea algo placentero en los estudiantes, sino también para aquellos que recién empiezan sus estudios (Camana y Torres, 2016).

El propósito del artículo, es proponer una aplicación VisualWebMedia para el aprendizaje de conceptos básicos de programación estructurada, mediante el estilo de aprendizaje Visual. Por su fácil accesibilidad y sencillez en su manejo permite a los usuarios (estudiantes y docentes) interactuar y entender los contenidos.

DESARROLLO

En Colombia, Caro y Monroy (2008) en su investigación titulada *Relación de los ambientes hipertextuales de aprendizaje gráfico y sonoro, con los estilos de aprendizaje verbal y visual*, proponen la diferenciación de dos ambientes computacionales e hipertextuales; un ambiente gráfico (formatos: bmp, jpg, gif) y otro de información (formato: Wave,

Mp3, Midi) presentes en la conceptualización, sobre el diseño de redes transmisión de datos del área local identificando estilos de aprendizaje visual o verbal, mediante la utilización del Test Regnier, que consiste en 9 preguntas, que miden abundancia de imágenes, animaciones, texto, entre otros. Se aplicó al objeto de la investigación, teniendo como el desarrollo del software educativo, es decir implementando abundantes imágenes, animaciones y texto y otro ambiente con el sonoro y animaciones.

Llamosa, Guarín, Moreno y Balderis (2003), en el artículo *Sistema hipermedia adaptativo para la enseñanza de los conceptos básicos de la programación orientada a objetos* plantearon una solución a las dificultades que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje del paradigma orientado a objetos. Con el uso del estilo de aprendizaje de Felder y Silverman (1988), permite evaluar el desempeño académico de los estudiantes.

En Ecuador, las experiencias sobre el empleo de multimedia para la enseñanza de la programación mediante estilos de aprendizaje, se encuentra en evolución. Sin embargo, se trabaja por parte de los autores de este artículo en el empleo de multimedia para estimular los estilos de aprendizaje en la Carrera de Análisis de Sistemas.

Modelos de estilos de aprendizaje

El término estilo de aprendizaje hace referencia, a que cada ser humano tiene su propia forma para aprender (Caro y Monroy 2008). De modo, que se convierte en una estrategia, de acuerdo a lo que desee aprender el estudiante, desarrollando habilidades y destrezas, todo este conjunto define su estilo de aprendizaje. Entre los rasgos característicos están, el cognitivo, el afectivo y el fisiológico, que

sirven de indicadores, cómo los estudiantes perciben y responden ante un ambiente de aprendizaje.

Bajo este ámbito se han desarrollado varios modelos y teorías sobre estilos de aprendizaje. Para nuestra aplicación, se eligió el modelo de Felder y Silverman (1988), que se basa en la calidad de instrumento, por su validez en la identificación de estilos de aprendizaje en estudiantes de Ingenierías, proporciona un mayor soporte y grado de confiabilidad, que otros modelos que no lo tienen Zatarain y Barrón (2011), en la tabla 1 se describe cada estilo de aprendizaje.

TABLA 1. DESCRIPTORES DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Dimensiones	Descripción	Preferencia del estudiante
Procesamiento	¿Cómo prefiere adquirir la información?	Activo: Retienen y comprenden mejor una nueva información, al realizar algo activo con ella, es decir aprenden ensayando y trabajando con otros.
		Reflexivo: Retienen y comprenden una nueva información pensando y reflexionando sobre ella, es decir aprenden meditando, pensando y trabajando solos.
Percepción	¿Qué tipo de información prefieren recibir?	Sensitivo: Son concretos, prácticos, resuelven problemas siguiendo procedimientos muy bien establecidos o estructurados, es decir memorizan hechos con facilidad.
		Intuitivo: Son conceptuales, innovadores, teóricos, es decir aprenden rápidamente nuevos conceptos, trabajan bien con abstracciones y fórmulas matemáticas.
Representación	¿A través de qué vía sensorial captan la información?	Visual: Tienden a la obtención de información por representaciones visuales, porque recuerdan mejor lo que ven, por medio de diagramas de flujo, símbolos, etc.
		Verbal: Prefieren obtener información en forma escrita, es decir recuerda mejor lo que leen o escuchan.

Fuente: Caro y Monroy (2008).

TABLA 1. DESCRIPTORES DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Compresión	¿De qué modo facilita el entendimiento de contenidos?	Secuencial: Tienden a solucionar problemas, mediante caminos, es decir aprenden en pequeños pasos incrementales. Global: Tienden a aprender nuevo material de pronto visualiza la totalidad, es decir aprenden a grandes saltos, es decir resuelven problemas complejos rápidamente.
------------	---	---

Fuente: Caro y Monroy (2008).

Por consecuencia, nos centraremos en la dimensión Representación, preferencia del estudiante Visual, por cuanto es el objetivo, que percibe el presente estudio. El desarrollo de VisualWebMedia, se base en los resultados obtenidos de la investigación de los autores “Descubrimiento del estilo de aprendizaje dominante de estudiantes de la carrera de tecnología en análisis de sistemas”.

Se aplicó el test de Felder y Silverman basado en las siguientes dimensiones: Sensitivo-Intuitivo, Visual-Verbal, Activo-Reflexivo, Secuencial-Global. Fuero implementados dentro de una plataforma online (Google Forms) de 44 preguntas, a 83 estudiantes de la carrera de tecnología en análisis de sistemas, periodo Octubre 2015 - Marzo 2016, obteniendo como resultado; el 85% de estudiantes su estilo de aprendizaje fue el Visual, mientras el 15% de estudiantes fue Activo

Principio de la relación figura-fondo y percepción visual
VisualWebMedia, como plataforma multimedia hace uso de representaciones gráficos por esto es apropiado revisar los elementos inherentes al proceso mental que llevan a cabo los estudiantes en el uso de este recurso multimedia.

El estilo de aprendizaje visual entendido en este trabajo como una forma de adquisición de conocimientos, considera al sentido de la vista como el medio para hacerlo, es así que por medio de la vista ingresa más del 83% de la información que se encuentra en nuestro entorno según estudios de Bello y Casanta (2009). En este sentido a la dimensión del aprendizaje relacionada al tipo de estímulo preferencial que en nuestro caso es visual; es necesario referirnos al proceso fisiológico del sentido visual, como un proceso que sigue una serie de etapas para que una imagen tome significado.

Una vez que un estímulo luminoso se enfoca en la retina (constituido por conos y bastones células fotorreceptoras) ésta capta las características aisladas de un objeto (Fieldman, 1998); Convirtiéndolas en una imagen que “debe ser conducida a través de cintas nerviosas hacia la corteza [...] del lóbulo occipital en los labios de la cisura calcarina”. (Guardera, 1996, p.10)

Al completar este proceso surge la percepción visual como forma de organización de las características de un objeto los que nuestro cerebro integra para darle un significado (Papalia, 1988). La percepción fue analizada por Koffka Kurl (1993), quien propone el Principio de la Relación Figura-Fondo afirmando que el campo perceptual se descompone en figura contra un fondo distinguiéndose de los dos la figura, que la mente capta sus características tales como la posición, tamaño, color. (Prettel y Obispo, s/a)

Teorías del aprendizaje con ambiente tecnológico

El educador, debe estar en la capacidad de percibir cuando debe introducir en su práctica pedagógica, cambios permanentes y perdurables en el tiempo. Es necesario que

conozca las teorías, principios, tendencias filosóficas, modelos curriculares, estrategias de aprendizaje, estrategias de evaluación, recursos tecnológicos, etc. Se definen los modelos de aprendizaje, que se reseñan a continuación.

El *modelo conductista*, teorías de Skinner, Wolpe, Salter, Gagné, Smith y Smith, etc., cuyo objetivo “es el control y entrenamiento de la conducta” Joyce y Weil (citado en Salvat, 1995, p.58). Las características de esta corriente, el estudiante está sujeto a escuchar, obedecer, memorizar, reproducir, recibir premio o castigos. De modo opacando la creatividad, la libertad, el derecho a la participación y expresar ideas, entre otras. Mientras el *modelo constructivista*, representado por Piaget, Vigotsky, Ausubel, trabajan en aspectos “cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento”. Las características hacen diferencia al ambiente constructivista del estudiante en la reflexión de la experiencia, construcción del conocimiento, representación de la realidad, entre otras (Díaz, 2004: 44).

Con estos antecedentes, es difícil evidenciar qué modelo pedagógico pone en práctica el docente, lo que significa que no es puramente conductista o constructivista, sino que su práctica puede estar permeada por la combinación de ambas. Se debe trabajar entonces en la correcta selección de un determinado momento o situación de aprendizaje, a sabiendas que en general los seres humanos no aprenden de una misma manera. Esto apoya según Squires y Mc Dougall (citado en Daniele *et al*, 2005, p.266): “como consecuencia de muchas actividades emprendidas por el docente, cuando utiliza software educativo, los estudiantes pueden responsabilizarse más de su propio aprendizaje que en otros casos”.

Sobre la base de los principios del constructivismo pedagógico que estimula el papel activo en el aprendizaje, se crea la aplicación VisualWebMedia, este se basa en un modelo de comunicación endógeno, es decir el estudiante se centra para que ponga énfasis en el contenido, con un diseño, que permite un aprendizaje activo y participativo. La aplicación elaborada busca complementar la tradicional clase teórica por visualizaciones gráficos, diagramas, animaciones, de modo que la nueva herramienta, le permita ser al estudiante más independiente y responsable de su propio proceso de aprendizaje.

Diseño metodológico

Durante el proceso de la investigación, con el fin de alcanzar los objetivos planteados, se aplicó la Metodología para el Desarrollo de Software Multimedia Educativo (MEDESME), propuesta por los investigadores (García, Vite, Navarrete, García y Torres, 2016), para el desarrollo de software multimedia con características educativas, que permite definir claramente entornos generales, pedagógicos y técnico-estético.

Con cada fase o etapa de la metodología, con los sub-productos generados en cada una y por medio de un seguimiento lógico, es posible obtener un software multimedia educativo de calidad. Esta metodología consta de ocho fases: Concepto o pre-producción, Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación, Evaluación y Validación del programa. A continuación el desarrollo de cada una de las fases:

Concepto o Pre-producción

Concepción del Proyecto

El motivo de desarrollo de VisualWebMedia, se inicia cuando el docente empieza un proceso de enseñanza-aprendizaje, tan solo realiza evaluaciones diagnosticas a sus estudiantes, con el fin de proporcionar información para futuras actividades, sin embargo esta información solo mide el nivel de conocimiento de la asignatura, más no de su estilo de aprendizaje (Costaguta y Gola, 2009) y (Hernández, 2015). En este contexto, el docente no tiene una herramienta, que le ayuda a explicar conceptos básicos de programación estructurada, en base algún estilo de aprendizaje.

Las *causas* es la falta de conocimiento del docente sobre como aprenden sus estudiantes, muchos de los docentes desconocen esta realidad y los que reconocen no saben cómo aplicar estrategias didácticas de acuerdo a cada estilo de aprendizaje (Rojas, Zárate y Lozano, 2016). Además los contenidos de aprendizaje son inadecuados por cuanto hacen que estudiantes no respondan a su ambiente de aprendizaje. Como *efectos* están que los estudiantes obtengan bajo rendimiento académico e incrementen los índices de deserción y dilatación del desinterés por aprender la asignatura de Programación Estructurada.

Análisis

Objetivo general

Diseñar e implementar una aplicación VisualWebMedia, que facilite el proceso de enseñanza – aprendizaje de conceptos básicos de programación estructurada, mediante el estilo de aprendizaje Visual-

Objetivos específicos

De manera resumida, podemos mencionar los objetivos que nos proponemos conseguir:

1. Aplicar un cuestionario sobre conceptos básicos de programación estructurada a estudiantes de la Carrera de Análisis de Sistemas para medir el avance de aprendizaje en las asignaturas de programación.
2. Desarrollar una aplicación VisualWebMedia mediante el estilo de aprendizaje Visual para la enseñar conceptos básicos de la programación estructurada.
3. Evaluar el proceso de aprendizaje de conceptos básicos de programación estructurada a través de la aplicación VisualWebMedia a un grupo de estudiantes de la asignatura en mención, con la finalidad de conocer su avance de aprendizaje.
4. Evaluar la aplicación VisualWebMedia, en base a su accesibilidad, identidad, factibilidad, usabilidad para medir la reacción de los estudiantes.

Determinación del estilo de aprendizaje visual

En base a los descriptores de los estilos de aprendizaje en el tabla 1, se decidió cambiar la estrategia de enseñanza tradicional (teórico), con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de conceptos básicos de programación estructurada. La estrategia fue usar el estilo de aprendizaje: Visual.

El test de Felder y Silverman aplicado a 80 estudiantes de la carrera de Análisis de Sistemas mostró que la dimensión Visual, es la más más dominante con el 85%.

De acuerdo, al estilo de aprendizaje visual, la información recibida por los estudiantes debe ser presentada de forma visual, es decir prefieren para su aprendizaje de imágenes, diagramas de flujos. (Domingo, 2013)

Esta característica es propicia para todas las asignaturas relacionadas con la programación, por cuanto van acompañadas de explicaciones de conceptos, procesos, algoritmos complejos con diagramas de flujos (Camana, 2017).

Diseño

Área del conocimiento: Se trata de una aplicación para la enseñanza y el aprendizaje, el área de conocimiento es las Ciencias de la Computación, Informática o Sistemas.

A quien va dirigido

A estudiantes de nivel superior, caso específico estudiantes de la Carrera de Análisis de Sistemas del Instituto Tecnológico Superior Aloasí.

Contenido

La aplicación VisualWebMedia, se basa en lo siguiente:

- Encabezado.- Logotipo Doctor TICS un paseo por la programación.
- Menú de botones (Inicio, Evaluación y Créditos).
- Área de trabajo (Sección donde se desplegaran las diferentes páginas de la aplicación VisualWebMedia).
- Sub menús (Programación estructurada, Los operadores, Estructuras de decisión, y Estructuras de repetición).
- Evaluación (Empieza con el registro los datos del estudiante, posterior contiene preguntas sobre conceptos básicos de programación estructurada).

- Créditos (Presenta la información sobre los desarrolladores de la Aplicación y derechos de autor).

Esquema de navegación

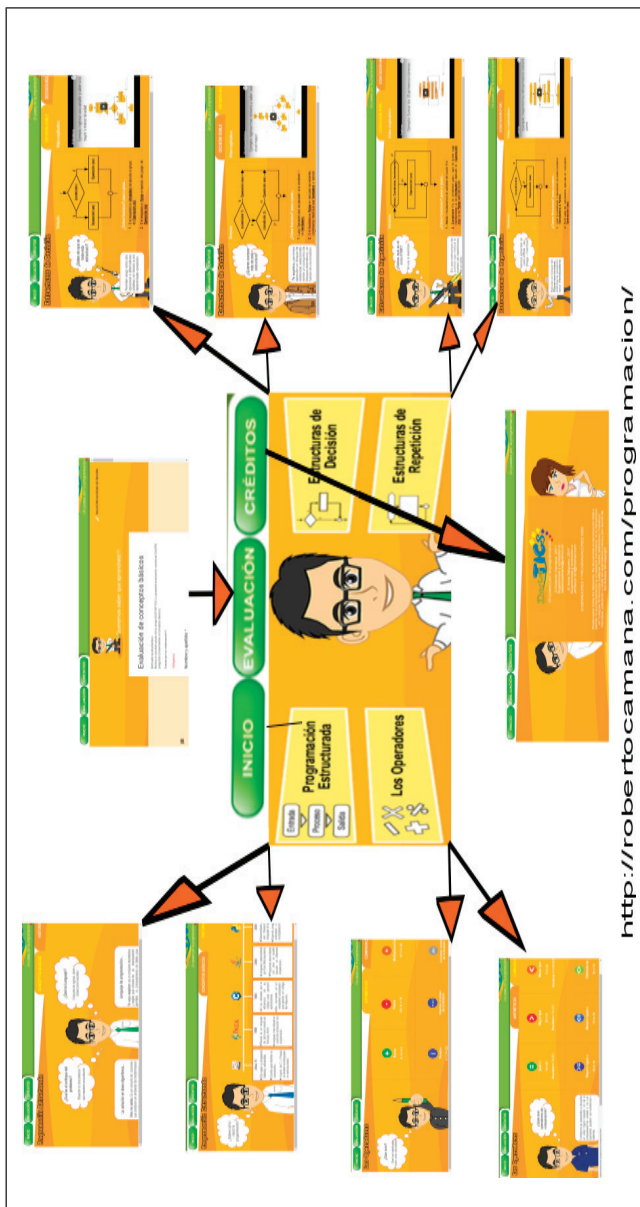
Esta tarea consta de diagrama de relación de entidad, presentan de manera gráfica la estructura de la aplicación VisualWebMedia. En la figura 1 se observa el mapa de navegación.

Desarrollo

Selección de las herramientas de desarrollo.- En esta etapa se procedió a la sección del software destinado a la generación de los siguientes elementos:

- Diseño gráfico de imágenes de fondo y personaje Doctor TICS (Fireworks 8).
- Diseño páginas y programación html (Dreamweaver 8).
- Animación de botones (Flash 8).
- Producción y edición de vídeos (Camtasia Studio 8).
- Gestión del dominio y alojamiento de la Aplicación Web (cPanel).

FIGURA 1. MAPA DE NAVEGACIÓN DE LA APLICACIÓN VISUAL WEB MEDIA



Fuente: Elaboración propia.

Edición de los elementos multimedia.- En esta actividad se llevó a cabo la generación de todos los elementos multimedia, entre los que tenemos:

- Imágenes como fondos de pantalla (combinación de colores, texto, personajes) son integrados en un solo formato editable .png, a su vez encriptados en cada una de las páginas de la Aplicación.
- Se creó un sitio llamado programación a nivel de localhost, con doce páginas, una de ella creada con el nombre de index.html, que será la página de inicio a su vez se integraran con el restos de páginas.
- La facilidad que ofrece el paquete Adobe, permitió ir editando e insertando los siete botones interactivos, es decir al momento que pasar el cursor por alguno de ellos cambia de color el texto y si hace clic en algún botón vincula a la página respectiva.
- El contenido audio visual anexo a la aplicación VisualWebMedia se encuentra en la plataforma YouTube, se emplearon los códigos embed de los videos para agregarlos a cada una de las páginas.
- Debido que el producto final es una aplicación VisualWebMedia, se adquirió un dominio web www.robortocamana.com, creando posteriormente un sub dominio programación. Para su acceso se creó el link de acceso www.robortocamana.com/programacion. Los archivos de videos, imágenes, botones, páginas.html, se encuentran administrados desde el control de cPanel.

Implementación

En esta etapa, constan el diseño pedagógico y físico, es decir la generación de interfaces e incorporación de los elementos multimedia, obteniéndose así las pantallas que comprenden la aplicación, en el cual estarán enlazados a la aplicación VisualWebMedia. En la Figura 2, se muestran alguna de las pantallas.

FIGURA 2. PRINCIPALES INTERFACES DE USUARIO DE LA APLICACIÓN VISUALWEBMEDIA



Fuente: Elaboración propia.

Evaluación y validación del programa

- Prueba piloto.- La aplicación VisualWebMedia tuvo una primera depuración inicial, que consistió en la integración de varias páginas web en

la aplicación y a su vez se probó las diferentes interfaces de usuarios y su funcionalidad en diferentes navegadores, con la finalidad de definir diseños acordes con la edad de los estudiantes.

- Evaluación del contenido.- Esta consistió en la revisión de la sintaxis, ortografía y contenidos en general de la aplicación VisualWebMedia, con la finalidad de generar un producto final de calidad.

Producción

Como última fase y teniendo validado la aplicación VisualWebMedia, se generó una versión final con un nombre representativo Doctor TICS, con su propio ícono en la pestaña de la aplicación, que se encuentra en la dirección web <http://www.robertocamana.com/programacion/>, teniendo en consideración que es para una clase de conceptos básicos de programación estructurada.

CONCLUSIONES

Con el desarrollo de la aplicación VisualWebMedia, se propone elevar la calidad de enseñanza de conceptos básicos de programación estructurada, además se presenta una herramienta de aprendizaje, que puede ser aplicado por el docente, con enfoque. El uso de esta aplicación podría mejorar el aprendizaje de los estudiantes, por cuanto en los aprendices despierta la atención al ver colores, figuras, vídeos, sonidos, de este modo se logra la comprensión de la información percibida por medio de la vista y el oído. Por otra parte, el uso de la aplicación, eleva la calidad y productividad, como estrategias motivantes para que estudiantes desarrollen sus habilidades cognitivas

en el aprendizaje de conceptos básicos de programación estructurada.

La aplicación VisualWebMedia, se constituye en una herramienta para el aprendizaje de conceptos básicos de programación estructurada, modo que el estudiante al finalizar la navegación habrá adquirido el conocimiento por medio imágenes, vídeos, sonidos, textos. Además esta aplicación permitirá al docente evaluar a cada estudiante, a través de una autoevaluación on line incorporada en la aplicación y deberá responder a cuatro preguntas de selección simple, con la finalidad que el docente conozca el nivel de aprendizaje de sus estudiantes. Una aplicación educativa proporcionada a los estudiantes un aprendizaje y autoevaluación continua, con énfasis a un enfoque metodológico y didáctico, son útiles para reforzar el aprendizaje teórico y práctico de cualquier asignatura.

La aplicación VisualWebMedia, permite elevar la calidad de proceso de aprendizaje relacionados a las tecnologías de la información y comunicación, que deben ser usadas para aprovechar de las bondades que presenta la aplicación. Además esta aplicación, favorece a un público heterogéneo, es decir con diferentes niveles de conocimientos, de este modo permite la flexibilidad cognitiva, dependiendo de su interés, experiencias, necesidades de información que encuentre en la aplicación.

BIBLIOGRAFÍA

- Bello, N., y Casanta, M. (2009). *Proceso enseñanza aprendizaje*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.

- Camana, R. (21 de marzo de 2017). *Web multimedia para la enseñanza de la programación*. Recuperado de <https://robertocamana.wordpress.com/2017/03/21/web-mul-ensenan-programacion/>
- Camana, R., y Torres, R. (2016). Minería de datos educacionales, una propuesta para predecir la deserción académica. En E. Román y otros (Ed.) *Las ciencias de la educación en el procesos de formación del profesional* (pp. 99-109). Sancti Spíritus: REDEM. Grupo MDM Corp S.A.C.
- Caro, E.O., y Monroy, M.N. (2008). Relación de los ambientes hipertextuales de aprendizaje gráfico y sonoro, con los estilos de aprendizaje verbal y visual. *Revista Avances en Sistemas e Informática*, 5(2), 93-98. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133115027013>
- Costaguta, R., y Gola, M. (Octubre de 2016). Identificación de estilos de aprendizaje dominantes en estudiantes de informática. Ponencia presentada en el Congreso *VIII Workshop Tecnología Informática aplicada en Educación (WTIAE)*, Buenos Aires, Argentina.
- Daniele, M., Angeli, S., Solivellas, D., Mori, G., Greco, C., Romero, D., Pautasso, M., y Fischer, S. (2005). Desarrollo de un software educativo para la enseñanza de la fotosíntesis. Ponencia presentada en el Congreso *I Jornada de Educación en Informática y TIC 's en Argentina*, Buenos Aires, Argentina.
- Domingo, J. (2013). Ya he diagnosticado el estilo de aprendizaje de mis alumnos y ahora (que hago? *Estilos de Aprendizaje*, 12(11), 1-15. Recuperado de: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/viewFile/5/1>
- Díaz, V. (2004). *Currículo, investigación y enseñanza en la formación docente*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Esguerra, G., y Guerrero, P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(6), 97-109. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/679/67916261008.pdf>

- Felder, R., y Silverman, L. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering education*, 78(7), 674-681. Recuperado de <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf>
- Fildma, R. (1998). *Psicología*. México: Editorial McGraw Hill.
- García, E, Vite, O., Navarrete, M., García, M., y Torres, V. (2016). Metodología para el desarrollo de software multimedia educativo MEDESME. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (23), 216-226. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082016000200216&lng=es&tlng=es
- Joyce, B., y Weil, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.
- Koffka, K. (1993). *Principios de Psicología de la Forma*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreno, G.D., Baldiris, S.M., y Llamosa, R. (2003). Sistema hipermedia adaptativo para la enseñanza de los conceptos básicos de la programación orientada a objetos. *VIS Ingenierías*, 2(1), 25-33. Recuperado de <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistausingenierias/article/view/2436>
- Papalia, D. (1988). *Psicología*. México: Editorial McGRAW-HILL
- Prettel, O., y Obispo, G. (s/a). *Psicología de la Percepción o de la Forma*. Codeh-Gestalt. Recuperado de <https://prettel.files.wordpress.com/2010/11/05-psicologc3ada-de-la-percepcic3b3n.pdf>
- Rojas, L.I., Zárate, J.F, y Lozano, A. (2016). La relación entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza del profesor en un grupo de alumnos de primer semestre del nivel universitario. *Revista de estilos de aprendizaje*, 9(17), 174-205. Disponible en: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/294>
- Rodríguez, E., Villavicencio, L., Bueno, Y., y de la Caridad, N. (2016). Consideraciones sobre el uso de la herramienta de código abierto exe-learning en el diseño y desarrollo de contenidos multimedia y recursos para el aprendizaje. *Revista Didasc@ lia:*

Didáctica y Educación. ISSN 2224-2643, 7(2), 227-244. Recuperado de <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalia/article/view/1135>

- Salvat, A. (1995). Mapas conceptuales. Una técnica para aprender. *Comunicació educativa*, (8), 58. Recuperado de: <http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/comeduc/article/view/268>
- Squires, D., y McDougall, A. (1997). *Cómo elegir y utilizar software educativo: guía para el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Zatarain, R., y Barrón, M.L. (2011). Herramienta de autor para la identificación de estilos de aprendizaje utilizando mapas auto-organizados en dispositivos móviles. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 43-55. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/270>
- Zuleta, A., y Chaves, A. (2011). *Uso de herramientas informáticas como estrategia para la enseñanza de la programación de computadoras*. *Revista Unimar*, 29(1), 23-32. Recuperado de <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar/article/view/203>

INFLUENCIA DE LA REALIDAD CONTEXTUAL EN LA PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS BÁSICAS

Michel Enrique Gamboa Graus¹
Regla Ywalkis Borrero Springer²

INTRODUCCIÓN

Determinar un modelo del diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que sean cada vez más equitativos, inclusivos y de calidad, a la vez que más significativos, cooperativos, contextualizados y desarrolladores, es incuestionablemente uno de los dilemas contemporáneos en el ámbito de la Educación de las nuevas generaciones. Hacerlo, con la necesaria coherencia respecto a sus protagonistas, es un reto bien complicado de asumir. Es una necesidad la cohesión en todo este proceso, donde tiene una importante influencia la relación con el contexto de enseñanza-aprendizaje. La contextualización didáctica incrementará la coherencia

1) Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular del Centro de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Las Tunas. Por sus resultados ha recibido la Distinción Especial del Ministerio de Educación Superior de Cuba, la Distinción por la Educación Cubana, así como varios premios del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. Miembro de REED. michelgg@ult.edu.cu.

2) Máster en Didáctica de la Química y Licenciada en Educación, Especialidad Química. Profesora Auxiliar. Jefa de Departamento de Química-Biología-Geografía de la Universidad de Las Tunas. Por sus resultados ha recibido la Distinción por la Educación Cubana, así como varios premios del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. reglaywalkisb@ult.edu.cu.

con la realidad, y el nivel de conocimiento del contexto depende de la interacción que se tenga con este.

En este artículo se presentan algunos de los principales resultados de uno de los proyectos de investigación que integra la Red de Estudios sobre Educación (REED). Estos les valieron a los autores para recibir varios premios del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, tanto en las categorías de investigación científica como de innovación tecnológica. La esencia de los mismos está dirigida a perfeccionar el trabajo con la contextualización didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Básicas.

Las Ciencias Básicas son aquellas que en un plan de estudios realizan contribuciones destacadas respecto al fundamento científico de la formación de los estudiantes, así como aportes de conocimientos previos a los contenidos más directamente vinculados con los perfiles de salida. Ellas se caracterizan por la naturaleza y grado de generalidad de su campo de conocimientos y deben ayudar a responder interrogantes sobre la realidad, como la naturaleza de los aspectos del universo físico, los mecanismos de la vida y el trabajo de la mente. Sin embargo, actualmente se insiste en estudiarlas desvinculadas de la realidad.

La investigación se basó en las ciencias Física, Química y Matemática. Al respecto se resaltan varias insuficiencias que se manifiestan tanto en estudiantes como en profesores, destacando las siguientes:

Los estudiantes

Poseen insuficiencias para aplicar conceptos a situaciones dadas. La calidad de sus evaluaciones son elevadas cuando se tratan aspectos relacionados con contenidos trabajados

recientemente, sin embargo estas decaen cuando enfrentan situaciones que provienen de otras unidades didácticas, o cursos precedentes. Tienen bajos resultados en exámenes de evaluadores externos, como parte de procesos de acreditación, que evalúan contenidos en los cuales tienen altas calificaciones en pruebas elaboradas por sus propios profesores. Existe dependencia a las explicaciones del profesor para el aprendizaje.

También se manifiesta un número significativo que no son capaces de explicar a otros su trabajo. No logran resolver la mayoría de los ejercicios, lo que limita el tránsito por cada una de las formas y fases de fijación de conceptos. Se basan fundamentalmente en procedimientos algorítmicos para resolver problemas, de tal forma como regularidad estos no son conscientes de las ventajas que ofrece el empleo de los procedimientos heurísticos y no están capacitados para aplicar independientemente reglas, estrategias y principios heurísticos.

Los profesores

Las relaciones que establecen entre los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje están regidas por la espontaneidad y la casualidad. No tienen en cuenta la diversidad de relaciones que se establecen entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje y el contexto. Es limitada la aplicación del contenido a situaciones dadas en la realidad del contexto local. En general se descuida la utilización de elementos históricos y del pensamiento lógico. El proceso didáctico no promueve el ejercicio de la comunicación, la interacción y la crítica. No se utilizan de forma eficiente y eficaz los recursos didácticos en función del desarrollo tecnológico existente.

Se constata que aún centran sus clases en los estudiantes con rendimiento promedio o bajo, afectando las oportunidades de crecimiento personal de los de mayores potencialidades. Se dedica excesivo tiempo en la etapa preliminar de consideraciones y ejercicios preparatorios, en detrimento de etapas subsiguientes del proceso a partir de la escasa preparación en temas previos que sirven de bases para la formación y fijación de conceptos. Las principales vías que se utilizan en el proceso didáctico son el estudio del contenido por el libro, la orientación de ejercicios a partir de una guía y el repaso de los contenidos con dificultades, con lo que se descuida la motivación y la socialización. No identifican de forma sistemática las causas de los errores cometidos por los estudiantes.

Por otra parte ejecutan muy pocas excursiones, actividades experimentales, visitas a centros de investigación o producción locales. La evaluación se enfoca en alcanzar objetivos preestablecidos en el programa en función de conocimientos y habilidades, en detrimento de la naturaleza de los valores y juicios valorativos como componente axiológico del proceso. El proceso didáctico se centra en la zona de desarrollo actual y no en la potencial. Es limitado el empleo de métodos que estimulen las interacciones en correspondencia con las zonas de desarrollo.

Las carencias evidenciadas y constatadas durante el proceso investigativo provocó que emergieran múltiples y variadas contradicciones, entre las que se destaca la que se manifiesta entre la necesidad y la realidad existente, visualizando la necesidad que los profesores dirijan, y por tanto conciban, planifiquen y organicen el proceso de enseñanza-aprendizaje, estableciendo relaciones muy estrechas entre el diagnóstico y el diseño en los diferentes

niveles de concreción, promoviendo interacciones que estimulen el desarrollo de los involucrados adecuadas a sus condiciones concretas.

En contraposición, se presenta una realidad en la que se manifiestan múltiples insuficiencias del profesorado para el diseño, desarrollo y evaluación de dicho proceso. Existe la necesidad de que ellos articulen interacciones adecuadas a las circunstancias de los estudiantes, sin embargo al respecto se manifiesta una evidente descontextualización.

Es así que se concibe como objetivo fundamental de este trabajo en contribuir a contrarrestar las insuficiencias que se presentan en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Básicas. Se espera surtir a los profesores de recursos que les permitan proporcionar la coherencia necesaria en función de promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos mediante una educación para el desarrollo sostenible y la valoración de la diversidad.

DESARROLLO

La realidad contextual como esencia en la planificación del proceso didáctico

El contexto repercute en los estudiantes, quienes son activos y responsables de sus propios niveles de desarrollo, a través de la mediación social. Estos están expuestos a varias situaciones. Sus procesos de aprendizaje forman parte de sus vidas concretas, que transcurren en sus distintos contextos de actuación. Son el centro de múltiples influencias y condicionamientos, y sus aprendizajes serán también el reflejo de sus correspondientes vínculos con el

medio social al cual pertenecen y en el cual despliegan su actividad vital. Al mismo tiempo, el proceso de enseñanza-aprendizaje involucra a diferentes profesores frente a grupos desiguales, que se enfrentan con conocimientos, experiencias previas, hábitos, habilidades, actitudes, normas y valores disímiles, con distintos intereses, motivos, aspiraciones, esperanzas y sueños.

En detrimento de estos argumentos, los profesores no contextualizan las interacciones que implementan en el proceso de enseñar y aprender. Estos no ofrecen propuestas bien articuladas al respecto. Sus esfuerzos en la planificación se quedan hasta la dosificación de los contenidos por ofrecer, la planificación de clases y los sistemas de clases. Se pierde una visión más global del currículo que enseñan y los que sus estudiantes aprenden.

Un número significativo de investigaciones considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Básicas deberá organizarse en una coherente contextualización didáctica. Existen varias propuestas dirigidas a esto, pero conciben esta contextualización desde múltiples perspectivas. Ello conduce a trivializar, simplificar o complejizar la noción de contexto. Por ejemplo, para algunos enfoques, el contexto está solamente asociado al espacio físico o a las ciencias en juego, y no necesariamente a la población estudiantil. Se pierden así oportunidades únicas de educar de acuerdo con las necesidades propias de los estudiantes.

El contexto de enseñanza-aprendizaje se refiere a las circunstancias del proceso didáctico con potencial para influir en el rendimiento de sus protagonistas, de las cuales depende el sentido de la unidad didáctica. Así la realidad objetiva, el lugar, el tiempo, los protagonistas mismos

con sus realidades subjetivas, culturales y potenciales, y las relaciones que se establecen entre ellos como expresión de la realidad relacional, integran el sistema complejo que es la realidad contextual en la que se actualizan e interaccionan todos los sistemas que le constituyen.

De tal manera, si importante es reconocer la realidad objetiva para el proceso didáctico, es más importante estar claros de las percepciones que los involucrados tienen de esta realidad. Estas percepciones son reales, y los profesores, estudiantes, directivos, familiares y demás agentes socializadores se conducen según las suyas. Así, pues, el contexto es único e irrepetible. A la realidad objetiva se le integra la subjetividad de las personas involucradas en el proceso de enseñar y aprender, con sus respectivas personalidades, que si bien son estables no son estáticas y por tanto se desarrollan.

Así, la realidad contextual del proceso de enseñanza-aprendizaje está formada, aderezada y matizada por la vida de sus protagonistas y sus disímiles vivencias, relaciones, sentimientos, imaginaciones, opiniones, creencias, comportamientos, representaciones, percepciones, ritmos, estilos y capacidades de trabajo, temperamentos, necesidades, potencialidades y motivos como esencia de sus personalidades. Está erigida por el mundo material, por aspectos objetivos de la realidad. Sin embargo, también está integrado por el mundo de la mente, por la mentalidad de sus integrantes y sus realidades sentidas, percibidas y entendidas, que es lo que realmente creen, sienten y valoran los que enseñan y aprenden. Esto indiscutiblemente introduce peculiaridades, particularidades y singularidades que tomar en consideración para que nuestras acciones sean más efectivas.

En fin, la realidad contextual está compuesta por varias partes interconectadas. Los vínculos entre tales realidades objetivas, subjetivas, culturales, potenciales y relacionales crean propiedades nuevas. Para asumir la adecuada contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje hace falta, entonces, no solo considerar el funcionamiento de las partes de esta realidad sino también cómo se relacionan entre sí.

Varios autores han expuesto sugerencias, con virtudes y limitaciones, para enfrentar la exigencia de la contextualización del proceso didáctico a partir de una planificación adecuada del trabajo. Entre ellos López y Montoya (2008), Caamaño (2011), Domínguez, Suárez y Morales (2014), Oliveras y Godino (2015), Rojas (2015), López y Victoria (2015), Camarena (2015), Godino, Bencomo, Font y Wilhelmi (2016), Abate, Bucari y Melgarejo (2015), Ramos y Font (2016), Izquierdo (2017), entre otros. Estos regularmente se concentran en la contextualización desde los contenidos, si bien refieren aspectos importantes por considerar para la contextualización didáctica desde la interacción con la cultura de las ciencias.

Es necesario que el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Básicas se caracterice por una contextualización a los involucrados en él, de manera que exista una coherencia tal que cada uno de los componentes didácticos esté en correspondencia con sus niveles reales y potenciales de desarrollo. Sin embargo, los modelos analizados la enfocan en el proceso, perdiendo la perspectiva de su dinámica, donde ocurren constantes cambios, y por tanto, los métodos y procedimientos, medios de enseñanza-aprendizaje, las formas de organización de la enseñanza y la evaluación se descontextualizan paulatinamente. La

contextualización didáctica no puede ser solo desde los objetivos y contenidos, aunque los presentan cada vez más contextualizados. También es necesario considerarla desde el resto de los componentes para que realmente exista la coherencia que se persigue.

Hay que estimular la contextualización, además, desde la interacción de los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que se inserten activamente protagonistas y componentes del proceso. No obstante, en dichos modelos, la articulación de las interacciones que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Básicas está signada por la espontaneidad, la casualidad, y no se organiza coherentemente.

En este sentido, los objetivos del proceso se dirigen a lo desarrollador, y los contenidos se plantean cada vez más contextualizados. Sin embargo, en contraste con lo anterior, los métodos y procedimientos, medios de enseñanza-aprendizaje, formas de organización de la enseñanza y la evaluación se revelan descontextualizadas. Esto indica una contradicción que afecta el proceso de una educación para la vida y el aporte imprescindible de las Ciencias Básicas para la cotidianeidad. Tal situación indica que hay insatisfacciones con el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Básicas, que no es completamente satisfactorio para desarrollar un currículo que permita educar para la vida. Este escenario favorece la aparición y agudización de dificultades, además de entorpecer el desarrollo normal de dicho proceso.

Como consecuencia, en este trabajo se presentan los organizadores del currículo como alternativa para la planificación de las interacciones del contexto de aprendizaje de las Ciencias Básicas, de manera que los profesores

proporcionen coherencia a sus propuestas didácticas. De tal forma, los implicados necesitan ser congruentes con el enfoque vigotskiano del currículo en la pedagogía contemporánea. Varias propuestas en este sentido se pueden consultar en Gamboa (2007), Gamboa y Fonseca (2007), Gamboa, Carmenates y Amat (2010), Gamboa y Carmenates (2011), Gamboa y Cortina (2012), Gamboa (2012a), Gamboa y Fonseca (2014), Sabonete, Gamboa y Mestre (2016), Joaquim, Gamboa y Fonseca (2017), Puerto y Gamboa (2017), Borrero, Gamboa y López (2017).

Implementación de la propuesta en carreras de universidades tuneras

El estudio realizado se implementó en varias carreras: Ingeniería industrial, agrónoma, Licenciatura en Educación Matemática-Física, Biología-Química, Contabilidad, Tecnología de la Salud, Optometría y Óptica. Para ello que se organizó y realizó una experimentación. La muestra estuvo compuesta por 30 profesores de Ciencias Básicas de universidades tuneras (Universidad de Las Tunas y Facultad de Ciencias Médicas) y se escogió según un muestreo estratificado. Se garantizó que la misma tuviera calidad y tamaño apropiados para hacer mínimos los errores de muestreo y fuera representativa para el estudio que se hizo. Esta se comparó antes, durante y después de la implementación.

La variable que se midió fue la contextualización didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Básicas. Esta se identifica con la articulación de las interacciones en el proceso, a partir de relaciones entre sus componentes que sean relevantes y se complementen mutuamente, para que exista interconexión significativa

que asegure su unidad. Esto permite concebirlos como entidades unitarias con una unidad de relaciones que establecen una armonía de manera que los agentes involucrados puedan encontrar su significado global.

Así, la contextualización didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Básicas se interpretó en la interrelación dialéctica entre sus componentes e indicadores que puede apreciarse en la Tabla 1. Para esta medición se implementó un procedimiento estadístico en el que se hizo la conversión de una escala ordinal a otra de intervalos, a partir de criterios de Solís (2014), Gamboa (2017), y otros que defienden la posibilidad y utilidad de emplear estadística paramétrica para analizar datos ordinales.

TABLA 1. COMPONENTES E INDICADORES PARA MEDIR LA CONTEXTUALIZACIÓN DIDÁCTICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS BÁSICAS

Componentes	Indicadores
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Integra lo instructivo, educativo y desarrollador. • Concibe la unidad del contenido y su aplicación de acuerdo con la realidad contextual. • Estimula el protagonismo de los estudiantes. • Fomenta la valoración de la moral, la virtud, el deber, la felicidad y el buen vivir.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Manifiesta los errores potenciales del sistema de conocimientos, así como las conexiones entre ellos, con la organización de dificultades y potencialidades para la transformación. • Implementa los sistemas de representación adecuados al sistema de habilidades, sus relaciones, limitaciones y potencialidades según la realidad de los involucrados. • Potencia los campos de aplicaciones conforme al sistema de relaciones con el mundo para la solución de problemas de la vida en situaciones dadas en la realidad del contexto local. • Incorpora nuevos saberes acorde al sistema de experiencias de la actividad creadora, de acuerdo con los recursos tecnológicos y la cultura de los involucrados.

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 1. COMPONENTES E INDICADORES PARA MEDIR LA CONTEXTUALIZACIÓN DIDÁCTICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS BÁSICAS

Métodos	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve el ejercicio de la comunicación, la interacción y la crítica. • Articula coherentemente las interacciones en correspondencia con la realidad contextual. • Estimula que los estudiantes se enseñen unos a otros. • Incentiva la actitud productiva y creadora en el proceso de aprendizaje.
Medios de enseñanza aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza los recursos didácticos en correspondencia con el desarrollo tecnológico disponible. • Estimula uso pedagógico de tecnologías de Informática y Comunicación para colaboración. • Emplea la bibliografía como recurso para que los estudiantes aprendan por ellos mismos. • Implica a estudiantes en la selección, confección o utilización de los medios que utilizan.
Formas de organización	<ul style="list-style-type: none"> • Emplea varias formas que activan la colaboración en el proceso de enseñanza-aprendizaje. • Amplía los espacios de formación más allá de las aulas en colaboración escuela-familia-comunidad para experimentar las ciencias en los diferentes contextos en que estas se exponen. • Implementa clubes de ciencias, sociedades científicas, círculos de interés, proyectos u otras formas que estimulan la investigación. • Involucra agentes que emplean las ciencias para la producción y los servicios en talleres, empresas, fábricas, industrias u otras agencias. • Plantea secuencias de ejercicios, problemas y actividades que atienden al desarrollo integral de los estudiantes en función de la realidad contextual.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Estimula la reflexión sobre el impacto de las ciencias en el desarrollo local. • Incorpora momentos de evaluación oral desde una dialéctica de comunicación y actividad. • Compromete a los estudiantes en la producción de soluciones, si es posible en colaboración.

Fuente: Elaboración propia.

Se utilizó una escala ordinal. Las categorías que se emplearon, en una gradación desde la excelencia hasta niveles inferiores, fueron: excelente (E), muy bien (MB), bien (B), regular (R) y mal (M). Para categorizar la variable se consideró la valoración de seis componentes, con cuatro indicadores per cápita.

Cada indicador mostró una determinada característica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Básicas, y se evaluó con uno si estuvo presente, y si no con cero. De esta forma se le atribuyó la misma connotación a cada uno de ellos. Luego se sumaron las puntuaciones otorgadas a los indicadores. La contextualización didáctica se evaluó uniformemente, en correspondencia con la probabilidad $1/5$ de sus categorías, a partir de que:

$$P_{(E)} = P_{(MB)} = P_{(B)} = P_{(R)} = P_{(M)} = P_{(24,23,22,21,20)} = P_{(19,18,17,16,15)} = P_{(14,13,12,11,10)} = P_{(9,8,7,6,5)} = P_{(4,3,2,1,0)} = \frac{1}{5}$$

Entre los resultados de la implementación de esta alternativa se pudo constatar que es necesaria la capacidad para atender aspectos humanos en el proceso de aceptación y adopción de esta forma de planificar. En este proceso es preciso tratar con mucho tino la resistencia al cambio de los profesores por no conocer, no poder y no querer, así como decaimiento temporal en estados de finalización de la vieja forma, de transición e inicio de la nueva. Sin embargo, los profesores están en condiciones de hacerlo con éxito y debe primar el optimismo para ello.

Un número significativo de profesores manifestó sentimientos de entusiasmo por la posibilidad de un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje y las expectativas de crecimiento personal. Esto se logró con acciones dirigidas a comunicar la necesidad de planificar de acuerdo la realidad contextual, generar el compromiso de los directivos, facilitar la participación del personal y valorar el desarrollo del proceso.

La información que se recopiló durante un curso escolar permitió evaluar el movimiento de la contextualización didáctica desde una categoría de regular (R) hasta

otra de muy bien (MB). Como regularidad se obtuvo un consenso referido a que la propuesta incrementa la comunicación, reflexión y exploración de los enrolados. Esto posibilita articular sus pensamientos y comparar sus propios procesos con otros. De esta manera se promueve el desarrollo integral de los estudiantes, se incentiva el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación, y se aviva el desarrollo de la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida. Esto los lleva a ser humanos, sensibles, justos, descubridores, creadores, emprendedores, transformadores y audaces.

Los organizadores del currículo como alternativa didáctica para la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Básicas

La planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje es una de las fases más complejas de la dirección de dicho proceso (Borrero y Gamboa, 2015), (Borrero y Gamboa, 2016). En esta se reconocen tres etapas fundamentales que van de lo general a lo particular: planificación a largo plazo, de unidades; a mediano plazo, de sistemas de clases; a corto plazo, de cada clase.

Los profesores cada día toman más conciencia de la necesidad de planificar a corto plazo la clase como eslabón esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo que son más cuidadosos de organizarla junto a otras en sistemas que respondan al cumplimiento de objetivos parciales de una unidad y la lógica interna de su contenido. Sin embargo, no es menos cierto que un número significativo de ellos pierde de vista que la enseñanza debe transcurrir como un proceso a largo plazo,

y por tanto descuida la atención a la planificación para dirigirlo consecuentemente.

En este sentido la incorporación de los organizadores del currículo, como alternativa para la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, puede perfeccionar sobre todo la que se hace a largo plazo, además de contribuir a enfrentar las limitaciones existentes en soluciones didácticas contextualizadas (Yoppiz, Cruz, Gamboa y Osorio, 2016). Con su utilización se puede generar una deseada socialización en la planificación que lleva a mayor coherencia en las influencias educativas del colectivo pedagógico. (Fonseca y Gamboa, 2017)

Al mismo tiempo, el proceso investigativo que se genera con el empleo de tales organizadores y el crecimiento profesional de quienes los utilizan, conjuntamente con el acceso que potencia a valiosos contenidos, son fuentes de indiscutible utilidad en la toma de decisiones para la adecuada planificación en sus diferentes etapas. Estos pueden constituirse en bases epistemológicas esenciales.

En la propuesta que se presenta, se emprende la contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la base de organizadores del currículo coherentes con la realidad contextual (Gamboa, 2007), (Gamboa, 2012b), (Gamboa y Amat, 2012), (Gamboa y Fonseca, 2014), (Gamboa y Borrero, 2016), (Gamboa y Borrero, 2017). Estos se convierten en eje integrador para el diseño, desarrollo y evaluación de las interacciones de dicho proceso.

En este apartado se presentan los que proponen los autores para la planificación del proceso didáctico de las Ciencias Básicas. Igualmente, se hace referencia a varios trabajos en los que ellos han profundizado y sistematizado varios aspectos relacionados con estos, que pueden ser

de utilidad para asumir esta forma de planificación. Estos son los siguientes:

Los errores y aciertos usualmente detectados en el aprendizaje de las Ciencias Básicas

Con respecto a este organizador, el profesor puede aprovechar su potencial educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no solo como instrumento de diagnóstico y corrección. Este debe superar un tratamiento únicamente penalizador de las producciones erróneas y dirigirlo a la previsión y su consideración en dicho proceso, que es potencialmente generador de errores y aciertos. (Silva y Gamboa, 2015)

La diversidad de representaciones utilizadas para cada sistema de contenido

Hay que proponerles a los estudiantes actividades que abarquen la mayor diversidad posible de situaciones diferentes en que, por ejemplo, se requiera o tenga sentido el uso de los significados de la fracción como medida, cociente, razón, operador y parte-todo. Al mismo tiempo hay que insistir en las diferentes formas de representación: de forma verbal, numérica, gráfica y simbólica. La búsqueda de esta diversidad genera aportes (Gamboa y Santiesteban, 2015), (Gamboa, 2013), y es necesario el estudio de potencialidades de las disciplinas para lograr un trabajo interdisciplinario para los conceptos y procedimientos científicos. (Parra, Gamboa, López y Borrero, 2016), (Castillo y Gamboa, 2016)

Las aplicaciones prácticas de los contenidos

El proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Básicas no se puede limitar a la presentación de resultados teóricos ni obviar sus orígenes en los problemas que la realidad presenta y sus aplicaciones para resolverlos (Gamboa, 2006). Es imperioso emplear la fenomenología de cada uno de los conceptos en la base de los diferentes ejercicios y problemas que se sugieren o de las actividades de motivación y ampliación. Hay que experimentar las ciencias en los contextos por lo que se necesita ampliar los espacios de formación más allá de las aulas. Los estudiantes deben entender el porqué del estudio, en qué situaciones van a poder utilizarlo y qué utilidad tiene.

La diversidad de materiales y recursos en la enseñanza de un tópico

Este organizador es un llamado a la búsqueda de diferentes materiales y recursos para activar y motivar la actividad y comunicación científicas (Fernández y Gamboa, 2005), (Fonseca y Gamboa, 2010), (Zaldivar, Cruz y Gamboa, 2015). Es primordial reconocer la necesidad de analizarlos, seleccionarlos, adaptarlos o incluso producirlos implicando a los estudiantes (Fernández y Gamboa, 2016), (Fernández, Gamboa, Rodríguez y Alfonso, 2016). Igualmente, es de resaltar la importancia de considerar la evaluación de la efectividad de la utilización de tales materiales (Santos, Gamboa y Silva, 2017) y la socialización con otros colegas (Vázquez y Gamboa, 2014), como dos de los principales problemas que se tienen actualmente pendientes.

La evolución cultural, histórica y científica de cada sistema de contenido

La intención es que los estudiantes aprendan a valorar las ciencias, centrando la atención sobre la necesidad de que tomen conciencia de la interacción que se da entre ellas y las situaciones que las impulsan (Yoppiz, Gamboa y Cruz, 2005), y del impacto que tienen en su cultura y en sus vidas. Los contenidos de las ciencias han surgido en circunstancias históricas muy interesantes y peculiares, metodológicamente no se trata solo de aprender nuevos contenidos científicos sino también de asimilar el valor cultural de los mismos.

Axiología en los contenidos implicados

Los educadores no solo están comprometidos con la transmisión de conocimientos a sus alumnos. El compromiso incluye además tomar sus manos, andar con ellos, abrir sus mentes, tocar sus corazones, dar forma a sus futuros. Educar es un ejercicio de profundo amor y de una generosidad inmensa. Hay que estimularlos, motivarlos, cautivarlos, cultivarlos e inspirarlos. (Carmenates, Rodríguez y Gamboa, 2014)

Consideraciones necesarias para la contextualización didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Básicas con la alternativa propuesta

El proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Básicas, con la alternativa que se propone, se enfoca hacia los involucrados en el proceso y no solo hacia la adecuación de los contenidos. Esto se revela como el elemento dinámico principal de la estructura de esta propuesta, dinamiza la contextualización didáctica del proceso de

enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Básicas, desde la planificación, y determina el rumbo para la solución de su contradicción entre los contenidos por implementar y los restantes componentes.

Características con las que se concibe el diagnóstico pedagógico integral

El diagnóstico pedagógico integral se concibe con varias características que evidencian su dinámica de evaluación-intervención-evaluación, lo que condiciona la transformación. El propio diagnóstico es transformador en su esencia misma (Peña, Gamboa, Díaz y Parra, 2017). De ahí las características que se le atribuyen de ser dinámico, vivencial, holístico, empático, colegido, y sobre todo con la novedad del carácter teleológico. (Gamboa, 2012b)

Dinámico; el tratamiento tiene que ser ágil, no se deben esquematizar los tiempos, espacios, agentes y agencias socializadoras, objetos y sujetos de la pesquisa. Vivencial; la integración entre la universidad y la sociedad, como expresión del vínculo del estudio con el trabajo, posibilita atender la formación integral de los estudiantes mediante la solución de problemas en diferentes entidades laborales, productivas y de servicios, por lo que es necesario intervenir en cada uno de los escenarios de formación con una mirada indagadora de lo que ocurre en ellos. Holístico; abarca lo que impacta material o anímicamente en el proceso educativo.

Es necesario, además, que este diagnóstico se realice con empatía; se tiene que proporcionar un clima de confianza donde prime la comunicación, argumentación, respeto y seguridad, a partir de relaciones de afecto y la convicción de expresar las dudas, temores, expectativas y

hasta los secretos de las barreras que entorpecen el proceso para mejorarse como humanos. Es importante que sea cogido, a través del diálogo con los involucrados en el proceso educativo. Es conveniente que el estudiante intervenga de manera consciente en su diagnóstico (autodiagnóstico) y exponga dónde están sus necesidades y potencialidades.

Asimismo, es cardinal que el diagnóstico sea teleológico para conocer los motivos y razones que permitan educar para la vida desde ella. Debe estar enfocado y no perder la perspectiva. Es esencial dirigir atención, interés y esfuerzos en el diagnóstico hacia asuntos significativos, necesarios y estimulantes para la vida de los involucrados, desde unos supuestos previos para resolver los problemas acertadamente. Por ejemplo, no se trata de compilar mucha información de la familia del estudiante, como que sus padres están divorciados y son blancos o negros, cuando no hay manifestaciones en su personalidad que insten a indagar en esta dirección y sí en otras que se desatienden por absurdos esquematismos.

Se establece así un proceso de colaboración social, como protagonistas del cambio. Esto lo hace más flexible y adaptable a las peculiaridades del contexto y a la cultura particular de los implicados, así como a la pluralidad de escenarios. (Velázquez y Gamboa, 2017)

Premisas para la contextualización didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Básicas

Es de destacar el carácter de sistema dinámico contextualizado que los organizadores del currículo, junto con el diagnóstico pedagógico integral, le imprimen a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje de

las Ciencias Básicas. De esta manera se juzga la realidad contextual, se integran las características especiales de los implicados y las demás condiciones del contexto. El trabajo educativo no es estático, siempre será susceptible de transformación como resultado de los nuevos matices que su desarrollo práctico revela.

La igualdad de oportunidades se encuentra también guiando el proceso que se propone. La excelencia de la educación precisa altas expectativas y fuerte apoyo para todos los estudiantes. No significa que deben recibir idéntico tratamiento, sino adecuado a sus particularidades. Es necesario brindar atención a la diversidad y favorecer la promoción personal y social en el marco de la equidad, la igualdad de oportunidades y compensación de desigualdades.

Del mismo modo se realiza la valoración de las ideas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto promueve equidad para con los estudiantes y eleva los estándares de convivencia, de forma que les permite resolver los problemas y necesidades que les impone la vida. Es entonces que podemos hablar de una verdadera educación para la vida, que considera quién está viviéndola y cómo lo hace.

Igualmente se estimula el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Este es un apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática que requiere una efectiva utilización. Influye en el contenido que se enseña y potencia el aprendizaje. Realza las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes y profesores seleccionando o creando tareas que tomen en cuenta las ventajas que ofrece, como graficar, visualizar y calcular, para resolverlas en forma más eficiente.

Es importante subrayar la flexibilidad de las propuestas didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las peculiaridades de los implicados en el proceso varían constantemente. La planificación no puede ser rígida, hay que tener en cuenta las interacciones que se dan en el proceso. La realidad es cambiante, hay que estar preparados para enfrentar estos cambios de manera flexible, manteniendo la coherencia del proceso didáctico como totalidad. Una planificación que no tome en cuenta esto está de antemano condenada al fracaso.

Un salto cualitativo se produce entonces, y se manifiesta la contextualización didáctica, como una nueva cualidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Básicas. Cada clase necesita formar parte de sistemas mayores, y las interacciones que se dan en ella precisan de estar articuladas coherentemente, para contribuir, de manera efectiva, al desarrollo de los estudiantes. Organizar de esta forma las interacciones que se dan en el proceso didáctico es desafiante, pero también necesario para optimizar la calidad de las propuestas educativas.

El profesor no puede olvidar la identificación del objeto de la profesión de la carrera con la que trabaja, los campos de acción y las esferas de actuación, a la vez que se resuelvan problemas profesionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario dirigir la atención a las necesidades actuales y perspectivas del desarrollo social para sistematizar conocimientos, formar y fijar conceptos, dar tratamiento a las diferentes situaciones típicas de la enseñanza, y trabajar con líneas directrices, entre otras cuestiones.

En correspondencia con lo anterior, se puede lograr una contextualización didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Básicas en las diferentes

carreras. Esto permite además realzar los niveles de calidad del servicio que se presta y recibe en la atención a la diversidad que existe en la formación inicial y continua de los docentes. Estos tienen esferas de actuación en los diferentes tipos de instituciones de las Educaciones Secundaria Básica, Preuniversitaria, de Adultos, Técnica y Profesional, en la formación de profesionales, técnicos de nivel medio y obreros calificados. Así, en escuelas especiales como vocacionales de arte, deportivas, de oficios y otras, se desarrollarían procesos en función del tipo de escuela y las perspectivas de sus estudiantes, más vinculado a la música, el baile, el deporte, las profesiones, entre otras muchas aristas.

Así se determina qué introducir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Básicas, por qué, para qué, cómo y cuándo hacerlo y evaluarlo, con enfoque de sistema. Esto eleva la competencia didáctica de los profesores. Los objetivos se constituyen como una integración entre lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador. Entretanto, en los contenidos se consideran los aprendizajes conceptuales, procedimentales, de actitudes y valores, en un tránsito por dos procesos fundamentales: selección y organización, según organizadores del currículo, en función de los resultados del diagnóstico pedagógico integral.

Con respecto a los métodos y procedimientos, medios de enseñanza-aprendizaje y las formas de organización de la enseñanza que se emplearán, se toma en consideración que las situaciones diseñadas y los procesos fijados atiendan al desarrollo integral de los estudiantes. Para ello, se establece la novedad de la articulación coherente de las interacciones del contexto de aprendizaje.

La reflexión en la planificación de la contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Básicas también lleva a investigar la evaluación contextualizada, a partir de la realidad de los involucrados, para una práctica que estimule el desarrollo. Se incita a buscar una evaluación desarrolladora, en la que los estudiantes expresen su potencial, y evaluarlos justamente en la dinámica de sus procesos de cambio y de intercambio, debidamente contextualizados según sus niveles de desarrollo. Las interacciones por provocar se basan en la evaluación, y las decisiones que tomen los profesores serán tan buenas como esta sea.

CONCLUSIONES

La novedad de este trabajo radica en que se emprende la articulación coherente de las interacciones del contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Básicas, desde la adecuada contextualización, tomando como fundamento el Enfoque Histórico Cultural. Esto se traduce en diseñar, desarrollar y evaluar dicho proceso a partir de las relaciones que se establecen entre los involucrados, con estos como foco del proceso de contextualización según sus niveles reales y potenciales de desarrollo. Así se estimulan actividades que favorezcan la colaboración en un proceso que potencia la identificación mental y afectiva de los sujetos.

Se promueve la contextualización para el proceso didáctico de las Ciencias Básicas, como un sistema que incluye organizadores del currículo. Además, se revela la necesidad de que el trabajo con estos sea coherente con la realidad contextual, a partir de que tenga como trasfondo

un diagnóstico pedagógico integral. A este se le atribuye un carácter teleológico enfocado con contextos fundamentales, para un salto cualitativo que optimiza esta actividad.

La integración de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, a partir de contenidos que transitan por procesos de selección y organización, según organizadores del currículo en función de los resultados del diagnóstico pedagógico integral, contribuye a la teoría de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Básicas. Con esto se guían los métodos, medios, formas de organización y evaluación en la articulación coherente de las interacciones del contexto de aprendizaje para desarrollar un nuevo tramado de relaciones que establece armonía en una educación desde, durante y para la vida de los involucrados, de manera que emerge la contextualización didáctica en tal proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abate, S., Bucari, N., y Melgarejo, A. (2015). Algunas reflexiones sobre la enseñanza de las ciencias básicas en carreras de ingeniería. *Tecnología y Sociedad*, 1(4), 57-63.
- Borrero, R.Y., y Gamboa, M.E. (2015). La formación laboral investigativa de los profesionales de la Educación en las carreras de ciencias naturales y exactas. *Órbita Pedagógica*, 2(1), 23-40.
- _____. (2016). La dirección de la gestión didáctica en la disciplina principal integradora de las carreras pedagógicas. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(5), 13-32.
- Borrero, R.Y., Gamboa, M.E. y López, J. (2017). La contextualización didáctica: un reto en la formación del profesorado en la especialidad de Química. *Innovación Tecnológica*, 23.

- Caamaño, A. (2011). Enseñar Química mediante la contextualización, indagación y modelización. *Alambique. Didáctica de las ciencias experimentales*, 69, 21-34. Recuperado de http://chemistrynetwork.pixel-online.org/data/SUE_db/doc/28_Alambique%20Contextualizacion%20.pdf
- Camarena, P. (2015). Teoría de las ciencias en contexto y su relación con las competencias. *Ingenium*, 16(31), 108-127.
- Carmenates, O.A., Rodríguez, M., y Gamboa, M.E. (2014). Recursos didácticos para favorecer la resolución de problemas matemáticos. En S. Lima. (Ed.). *Didácticas de las Ciencias. Nuevas perspectivas (Quinta parte)* (pp. 11-38). La Habana, Cuba: Sello Editor Educación Cubana.
- Castillo, Y., y Gamboa, M.E. (2016). Relaciones interdisciplinarias de las ciencias a partir de la Matemática en la Educación Preuniversitaria. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(5), 131-154.
- Domínguez, J. M., Suárez, J., y Morales, C. A. (2014). Profesionalización de los contenidos de las Ciencias Básicas con un enfoque interdisciplinar, nueva visión para la educación superior. *Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 2(2), 52-56.
- Fernández, H. y Gamboa, M.E. (2005). Actividades en las que se pone de manifiesto el uso de los medios de enseñanza en forma de sistema para la enseñanza de la Geometría. *Boletín de la Sociedad Cubana de Matemática y Computación*, 3(1).
- _____. (2016). La didáctica de la Geometría en función del desarrollo tecnológico de la Pedagogía contemporánea. *Bases de la Ciencia*, 1(1), 37-54.
- Fernández, H., Gamboa, M.E., Rodríguez, M., y Alfonso, O. (2016). La Geometría asistida por Geogebra. *Boletín Redipe*, 5(2), 63-70. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/34>
- Fonseca, J.J., y Gamboa, M.E. (2010). La enseñanza de la Geometría asistida por computadoras: una nueva realidad en la secundaria básica. *Didasc@Lia: Didáctica y Educación*, 1(3), 47-62.

- _____ . (2017). Aspectos teóricos sobre el diseño curricular y sus particularidades en las ciencias. *Boletín Redipe*, 6(3), 83-112.
- Gamboa, M.E. (2006). *Aprendizaje y enseñanza de la matemática tomando como bases sus aplicaciones prácticas*. En Memorias del VI Congreso Internacional Virtual de Educación. Palma de Mallorca. España.
- Gamboa, M.E. (2007). *El diseño de unidades didácticas contextualizadas para la enseñanza de la Matemática en la Educación Secundaria Básica* (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín, Cuba.
- Gamboa, M.E. (2012a). *Enfoque vigotskiano del curriculum en la Pedagogía contemporánea. Unidades didácticas contextualizadas*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.
- Gamboa, M.E. (2012b). *Unidades didácticas contextualizadas para enseñar matemáticas. Diseño de la unidad "El teorema de Pitágoras es un gran tesoro"*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.
- _____ . (2013). Regla de Gamboa para la división entera de polinomios y triángulos de Michel para la Geometría fractal. *Opuntia Brava*, 5(3). Recuperado de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/images/vol5/num3/vol5num3art4.pdf>
- _____ . (2017). Estadística aplicada a la investigación científica. En J.C. Arboleda. (Ed.). *Apropiación, generación y uso solidario del conocimiento* (pp. 59-76). Las Tunas, Cuba: Editorial Redipe-Edacun.
- Gamboa, M.E., y Amat, M. (2012). Alternativa metodológica para el diseño de unidades didácticas de la Matemática en la Secundaria Básica. *Opuntia Brava*, 4(4). Recuperado de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/numeros/2012/vol4num4/444-vol4num4art4>
- Gamboa, M.E., y Borrero, R.Y. (2016). Influencia de la contextualización didáctica en la coherencia curricular del proceso enseñanza-aprendizaje de la Matemática. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4(1), 1-31.

- _____. (2017). Influencia de los organizadores del currículum en la planificación de la contextualización didáctica de la Matemática. *Boletín Redipe*, 6(1), 90-112.
- Gamboa, M.E., Carmenates, O.A., y Amat, M. (2010). El legado de Vigotsky en la profesión educativa. *Opuntia Brava*, 2(2). Recuperado de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/numeros/ano-2010/vol2num2/496-vol2num2art4>
- Gamboa, M.E., y Carmenates, O.A. (2011). Influencia del pensamiento vigotskiano en el nivel micro del diseño curricular. *Opuntia Brava*, 3(1). Recuperado de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/numeros/ano-2011/vol3num1/451-vol3num1art2>
- Gamboa, M.E., y Cortina, V.M. (2012). Modelo para el diseño de unidades didácticas contextualizadas. *Opuntia Brava*, 4(4). Recuperado de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/numeros/2012/vol4num4/445-vol4num4art5>
- Gamboa, M.E., y Fonseca, J.J. (2007). Estrategia didáctica para la concreción de un modelo de diseño de unidades didácticas contextualizadas. *Alternativas*, 12(49), 179-196.
- _____. (2014). Las unidades didácticas contextualizadas como alternativa para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática. *Órbita Pedagógica*, 1(3), 1-28.
- Gamboa, M.E., y Santiesteban, D. (2015). Alternativa didáctica para la división entera de polinomios. *Boletín Redipe*, 4(8), 54-78.
- Godino, J., Bencomo, D., Font, V., y Wilhelmi, M. (2016). Análisis y valoración de la idoneidad didáctica de procesos de estudio de las matemáticas. *Paradigma*, 27(2), 221-252.
- Izquierdo, M. (2017). Atando cabos entre contexto, competencias y modelización: ¿Es posible enseñar ciencias a todas las personas? *Modelling in Science Education and Learning*, 10(1), 309-326. doi: 10.4995/msel.2017.6637

- Joaquim, O., Gamboa, M.E., y Fonseca, J.J. (2017). Las funciones lineales a partir de las acciones mentales de la teoría de Galperin. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4(2).
- López, E., y Montoya, J. (2008). La contextualización de la Didáctica de la Matemática: un imperativo para la enseñanza de la Matemática en el siglo XXI. *Pedagogía Universitaria*, 13(3), 50-61.
- López, Y., y Victoria, D.A. (2015). La enseñanza de las matemáticas en un contexto multicultural hacia un currículum intercultural. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(2), 44-55.
- Oliveras, M., y Godino, J. (2015). Comparando el programa etnomatemático y el enfoque ontosemiótico: Un esbozo de análisis mutuo. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 8(2), 432.
- Parra, M., Gamboa, M.E., López, J., y Borrero, R.Y. (2016). Procedimiento didáctico para el desarrollo de la habilidad interpretar problemas químicos con cálculo matemático. *Bases de la Ciencia*, 1(1), 55-78.
- Peña, Y., Gamboa, M.E., Díaz, R., y Parra, J.F. (2017). El diagnóstico de la función orientadora en la formación inicial del profesional de la educación. *Boletín Redipe*, 6(3). 147-171.
- Puerto, Y.C., y Gamboa, M.E. (2017). Importancia de la contextualización de los conceptos matemáticos en la formación inicial del ingeniero industrial. En J.C. Arboleda. (Ed.). *Apropiación, generación y uso solidario del conocimiento* (pp. 346-354). Las Tunas, Cuba: Editorial Redipe-Edacun.
- Ramos, A., y Font, V. (2016). Cambio institucional una perspectiva desde el enfoque ontosemiótico de la cognición e instrucción matemática. *Paradigma*, 27(1), 237-264.
- Rojas, P. J. (2015). Objetos matemáticos, representaciones semióticas y sentidos. *Enseñanza de las Ciencias*, 33(1), 151-165.
- Sabonete, J.L., Gamboa, M.E., y Mestre, U. (2016). Propuesta didáctica para el diseño de problemas matemáticos en escuelas angoleñas de segundo ciclo. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(5), 155-164.

- Santos, H., Gamboa, M.E., y Silva, N. (2017). La Geometría Plana: concepciones actuales para su aprendizaje a través de la instrucción heurística. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4(2), 1-13. Recuperado de <http://files.dilemascontemporaneoseduccionpoliticyvalores.com/200003395-53924548ca/17-1-6%20La%20geometr%C3%ADa%20plana.%20concepciones%20actuales%20para%20su%20aprendizaje%20a....pdf>
- Solís, V. M. (2014). ¿Por qué algunos aún prohíben utilizar estadística paramétrica para analizar datos ordinales? *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/292/29238007013.pdf>
- Vázquez, N., y Gamboa, M.E. (2014). El desarrollo profesional mediante la formación permanente de los profesores de Matemática y Ciencias para trabajar en países de habla inglesa. *Opuntia Brava*, 6(2), 1-13. Recuperado de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/numeros/2014/vol6num2/332-vol6num2artt4>
- Velázquez, R.Y., y Gamboa, M.E. (2017). ¿Cómo la clase de matemática permite trabajar las estrategias curriculares? En J.C. Arboleda. (Ed.). *Contextualización investigativa en el área de la Cultura Física y el Deporte en Cuba* (pp. 308-315). Las Tunas, Cuba: Editorial Redipe-Edacun.
- Yoppiz, Y., Cruz, A., Gamboa, M.E., y Osorio, G. (2016). Alternativa didáctica para contribuir al perfeccionamiento de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática en la carrera Licenciatura en Educación Matemática-Física. *Boletín Redipe*, 5(5), 147-164.
- Yoppiz, Y., Gamboa, M.E., y Cruz, A. (2005). Aprendizaje por descubrimiento en las clases de matemática en la Educación Secundaria. *Boletín de la Sociedad Cubana de Matemática y Computación*, 3(1).
- Zaldivar, L., Cruz, Y., y Gamboa, M.E. (2015). Mediación didáctica contextualizada de las tecnologías de la Información y la Comunicación para la fijación de los conceptos matemáticos. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 6(1), 49-68.

DESARROLLO CURRICULAR CENTRADO EN LA PRÁCTICA: APORTES A LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA ARGENTINA

Analía Errobidart¹
Stella M. Pasquariello²

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se vienen realizando importantes debates sobre la calidad de la enseñanza, la formación del profesorado y la reforma de la educación a nivel internacional con distintos grados de avance, según un informe de la UNESCO (2008).

En Argentina este tema toma ribetes idiosincráticos si consideramos que, en un análisis histórico de la formación docente, éste nos muestra la existencia de dos sistemas paralelos que compiten entre sí por el prestigio, la calidad de la enseñanza y los públicos que cada uno es capaz de alcanzar (Alliaud y Feeney, 2014). Este sistema dual de formación docente está integrado por una amplia red de Institutos Superiores de Formación Docente que ofrecen una formación principalmente pedagógica y las Universidades, que ofertan profesorados ligados a disciplinas. La creación de nuevas universidades en la década

1) Doctor en Ciencias de la Educación. Profesora del Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Argentina. *analiaerrobidart@gmail.com*.

2) Profesora del Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Argentina. *stellapasquariello@gmail.com*.

de los 90, redundó en la oferta de una amplia gama de profesorado, sujetos a la tradición disciplinar académica.

En los primeros años del nuevo milenio, se sanciona una ley de educación (Ley de Educación Nacional N° 26.206/06) que incluye un capítulo sobre formación docente tendiente a articular los dos circuitos existentes a través de tres líneas políticas de formación: los planes de estudio, las instituciones de formación y el ámbito de la práctica profesional. Aun así, persisten lógicas culturales institucionales y particulares que demoran la puesta en marcha de las políticas de formación que se demandan en la actualidad.

A lo largo del artículo se presenta y justifica una propuesta de desarrollo curricular que ha optado por una perspectiva metodológica centrada en la práctica docente, exponiendo los logros y las dificultades encontradas.

La propuesta se desarrolla en la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) de la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires, Argentina, involucrándose a dos profesorado universitarios de la especialidad de Comunicación Social y de Antropología Social. Articuladamente, desde el año 2003, se desarrollan proyectos de investigación sobre la formación docente y las transformaciones que se advierten en las instituciones y los sujetos de las prácticas educativas en referencia al Núcleo de Actividades Científicas y Tecnológicas “Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas” (IFIPRAC_Ed).

Hacia el final del artículo se analizan los aportes de las materias del plan de estudios -del campo de las ciencias de la educación- a la formación docente organizados por las lógicas de las disciplinas que perfilan la especificidad de la

práctica y los quiebres producidos en esas lógicas, que dan paso a una nueva perspectiva (crítica) para abordar los problemas contemporáneos de la educación. Las conclusiones destacan los logros y las dificultades que persisten.

DESARROLLO

Los profesorado universitarios en la FACSOS: dos casos que se articulan con la historia, el contexto y la perspectiva crítica de la educación.

A finales de los años 90, en pleno auge de las políticas neoliberales en Argentina y Latinoamérica y de reformas estructurales en educación, con plena vigencia de la Ley Federal de Educación N° 24195/93, en la Facultad de Ciencias Sociales se inician los ciclos de profesorado posteriores a las licenciaturas. Esta nueva oferta, subsidiaria a las carreras tradicionales, vino a cubrir vacancias en la formación de docentes para atender la nueva estructura de la escuela secundaria.

Ambos profesorado, asumen la formación docente desde una perspectiva teórica basada en una pedagogía crítica sostenida Giroux (1997), Apple (1996), McLaren (1988), entre otros, quienes entienden a la educación como una práctica social emancipadora en el contexto social neoliberal en que se estudia y desarrolla la actividad mencionadas y bajo un enfoque metodológico centrado en la investigación y reflexión sobre la práctica propuestos por Stenhouse (1987), Schön (1998) entre otros. En el caso de Schön su interés está puesto en brindar una formación con fundamento en la reflexión en la acción, mediante una propuesta de formación tutorada en el aprendizaje, en la acción y su reflexión.

La relación teoría- práctica y la reflexión de la práctica docente constituyen los ejes en torno a los cuales se organiza el diseño curricular, entendiendo a esta relación desde dos perspectivas: la relación teoría- práctica en la situación de enseñanza y aprendizaje y la relación teoría-práctica como formación para el ejercicio profesional de la docencia.

El diseño curricular reconoce una formación contextual (en Ciencias Sociales) y otra disciplinar (Comunicación Social o Antropología) aportadas por el trayecto o ciclo de las licenciaturas; y una formación o ciclo del profesorado brindada por un conjunto de siete materias pedagógicas: Introducción a las Problemáticas Educativas, Didáctica General, Política Educativa, Psicología Evolutiva y del Aprendizaje, Psicosociología de los grupos, Didáctica Especial de la Comunicación Social, Didáctica Especial de la Antropología y Práctica de la Enseñanza; a las que se accede en diferentes momentos del recorrido formativo según las carreras en cuestión.

De esta forma, las carreras de profesorado atienden en su organización curricular a la particularidad de una disciplina que nuclea la formación general y específica, centrada en cuestiones epistemológicas y metodológicas propias del campo de conocimiento, aunque con escaso sentido de la problemática de la enseñanza en los contextos educativos actuales. Es decir, solo en las asignaturas pedagógicas se prevé el abordaje en clave del perfil profesional específico de la formación docente. (Gamberini y Pasquariello, 2013)

Los proyectos de investigación acreditados en la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, son: *Investigaciones en Formación*

Inicial y Práctica Docente (años 2001-2004); *Prácticas en educación: historias, actores e instituciones en la construcción de las identidades docentes* (años 2005-2007); *La educación como práctica sociopolítica* (años 2008-2010); *La educación como práctica sociopolítica. Sentidos y estrategias de inscripción social* (años 2011-2014) y *La educación secundaria bajo el mandato de inclusión social. Sujetos, instituciones y prácticas* (años 2015-2017).

Los resultados obtenidos mediante los proyectos de investigación, en el marco del núcleo Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Docentes y las evaluaciones resultantes del acompañamiento situado durante la Residencia Docente revelaron una serie de problemas en el transcurso de la formación inicial; entre otras, aquellas vinculadas a la incorporación a las instituciones educativas, la escasa lectura analítica y fundamentada sobre situaciones educativas diversas, las transformaciones del contenido disciplinar en contenido de la enseñanza. Muchas de ellas tensionaban los fundamentos teóricos- metodológicos de la formación al configurarse sólo en los discursos y no en las situaciones de práctica reales de enseñanza.

Las dificultades para articular la formación pedagógica y didáctica conjuntamente con los saberes disciplinares, la formación general de base con la formación profesional, la formación teórica con la formación práctica e investigativa en un contexto socio cultural en transformación, dejan al descubierto la subsidiaridad de la formación docente inicial en la formación docente universitaria.

Para el abordaje de estas problemáticas, el colectivo de docentes formadores asume la necesidad de revisión de las carreras docentes atendiendo a los requerimientos

sociopolíticos actuales. Prevalece la convicción que la tarea de pensar un proyecto político y académico de formación de profesores demanda tanto el análisis de los saberes y de las disciplinas que conforman los planes de estudios vigentes como de las relaciones y valoraciones sociales que de ellos puedan establecerse.

Claramente, este proceso exige atender a las características del contexto, las intenciones y el lugar que en la formación docente ocupan los saberes disciplinares y pedagógicos y la formación centrada en la práctica, así como la vinculación directa con los ámbitos de desempeño profesional futuro.

El desarrollo curricular con eje en la práctica, una propuesta teórico-metodológica

Se presentan los criterios que conforman y sostienen la perspectiva metodológica que organiza las experiencias curriculares del trayecto de la formación inicial.

El aspecto que produce las primeras rupturas con la lógica lineal y acumulativa de información implícitas en el aprendizaje de las materias de la disciplina, es la articulación metodológica con eje en la práctica que se desarrolla cada una de las materias pedagógicas. Este criterio formativo conlleva la necesidad de resolver problemas vinculados a los modos de enseñar y de aprender propios de cada nivel educativo con los aportes de las materias específicas de la formación docente, intentando una anticipación a los problemas posteriores del mundo laboral. Como expresa Feldman (2005):

No importa cuánto conocimiento se acumule acerca de la mejor formación del aprendizaje si no se puede

comenzar a resolver el problema- hasta hoy insoluble- de ayudar a que una cantidad significativa de enseñantes perfeccionen sus maneras de enseñar y que los sistemas de enseñanza sean ámbitos propicios para esa práctica. (p.13)

Como afirman (Chapato y Errobidart, 2006), la idea más firme que sostiene esta propuesta de trabajo puede expresarse en un supuesto básico: las decisiones metodológicas son curriculares; según los autores, esta concepción:

Vuelve la mirada sobre el currículo real, sobre lo que se hace en las aulas, sobre los modos en que se propone la construcción de conocimientos en la propia universidad. Sobre los supuestos básicos compartidos La posibilidad de elaborar una propuesta metodológica compartida para un conjunto de cátedras que dictan asignaturas pedagógicas destinadas a la formación de docentes tuvo como paso necesario el debate y el consenso alrededor de los supuestos básicos, epistemológicos y valorativos, que orientan esa formación. (p.3)

En la propuesta que resignifica epistemológica y metodológicamente a las Ciencias de la Educación desde la práctica, están implícitas perspectivas y posicionamientos sociopolíticos. Algunos de ellos, son los siguientes:

1. Se propone pensar a la escuela y al aula como construcciones históricas, fruto de un desarrollo que incluyó y excluyó alternativas y posibilidades, que refleja el triunfo de un proyecto sobre otros que quedaron velados (Varela y Álvarez, 1991). En este sentido, partimos de una

mirada que pretende superar la antinomia individuo vs. sociedad, entendiendo junto a Bauman (2002), que:

La sociedad que da forma a la individualidad de sus miembros, y los individuos que dan forma a la sociedad con los propios actos de sus vidas poniendo en práctica estrategias posibles y viables dentro del tejido social de sus interdependencias. (pp. 35-36)

Ello nos hace posible comprender cómo, en un proceso de mutua implicación, sujetos y estructura social construyen su tiempo histórico.

2. El reconocimiento de la predominancia de una concepción técnica de la enseñanza y del aprendizaje, nos permite comprender la ausencia de una visión política de la educación en la mayor parte de los procesos formativos y de su producto más eficaz, el “analfabetismo político” de los docentes, que se expresa en una percepción ingenua del mundo, de la sociedad, de los seres humanos en su relación con el mundo, y en que no hayan logrado, a lo largo de su propia historia personal-social, desnaturalizar el mundo que los rodea y reconocer en él los alcances políticos de la educación. En muchas oportunidades, como lo expresara Freire (1984), se refugian en construcciones abstractas que le proponen adoptar una visión objetiva de la realidad y del conocimiento de esa realidad, evitando de ese modo involucrarse con la tarea y con los otros.

El positivismo científico que acompañó el progreso de la modernidad se encargó de valorizar la profesionalidad de lo objetivo, la razón como única fuente de conocimiento, para favorecer la neutralidad de las acciones. Esta mirada que se ampara en un objetivismo científico

acrítico que somete a los docentes a la imposibilidad de una praxis verdadera, se reconoce como fundante de los profesorados dependientes de las universidades. En ese sentido, puede decirse que prepara especialistas en la transmisión de conocimientos científicos que carecen de reflexión sobre la práctica de la educación, de la dimensión política de la formación docente.

Desde nuestro posicionamiento, se reconoce en el concepto de concienciación una matriz operante que atraviesa, junto a la dimensión política de la educación, los supuestos de la formación docente que nos proponemos. La recuperación de la práctica como espacio de integración de saberes a veces se constituye en ámbito de denuncia de las fracturas intra-institucionales entre las asignaturas de la formación. La recuperación de la dimensión política de la educación y la conciencia de ello, constituyen el entramado subjetivo e intersubjetivo con que los actores de la educación (estudiantes y docentes) se abocan a su trabajo (de estudiar y de formar/ enseñar).

3. Un tercer concepto central es el de praxis. El modo de concebir la relación entre los enunciados discursivos y la acción social adquieren, para nosotros, una fuerza estructurante de la tarea de formación. Dice Freire (1984):

Separada de la práctica, la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego. Es por eso mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica- teoría. Del mismo modo, no hay contexto teórico verdadero a no ser en unidad dialéctica con el contexto entero. (...) en el contexto

teórico, tomando distancia de lo concreto, buscamos la razón de ser de los hechos. (p.30)

Este proceso complejo expuesto por Freire (1984), es abordado en la práctica bajo la perspectiva de reflexión-acción siguiendo la lógica de la espiral dialéctica propuesta por Lewin (1946) y que recupera e incluye el contexto, el sujeto y la práctica desarrollada por éste. En el apartado siguiente ampliaremos sobre los modos en que se pone en marcha el proceso con los estudiantes del profesorado.

4. La síntesis de los procesos de reflexión-acción, teoría-práctica en un contexto educativo como es la universidad, para un colectivo docente que emprende una acción conjunta y dialógica, pueden sintetizarse en el concepto de currículum en acción. La consideración del currículum como camino - y la acción de caminarlo - une las aspiraciones enunciadas en un proyecto educativo y las propias posibilidades y limitaciones para concretarlas en un proceso educativo. Es éste un currículum que se construye a través de la dialéctica entre el proceso de teorización, investigación, debate y acción.

Finalmente, remarcando algunas ideas centrales desarrolladas por Souto (1996), sostenemos que las prácticas surgen en sistemas integrados de formación, con características variadas:

Se trata también de un campo de conocimiento que se preocupa por la inteligibilidad de las acciones de formación y construye conceptualizaciones teóricas para facilitar la comprensión del complejo campo de prácticas de donde aquellas surgen. Dicho

campo requiere de la diferenciación entre la formación de formadores y la formación de base.

Por último, se trata de un campo de investigación que busca construir conocimientos y plantear problemas aún no resueltos a partir del estudio de las prácticas, de las situaciones, de los sujetos, de las instituciones de formación de formadores. (pp. 5-6)

De este modo, vale destacar la decisión de construcción de conocimiento a partir de la práctica como un articulador no solo del desarrollo curricular bajo la concepción de currículum en acción, sino también la posibilidad de interpelar el paradigma epistémico de las Ciencias de la Educación que conforman y definen el campo de la formación docente en las carreras mencionadas.

La reflexión conjunta sobre la práctica y las indagaciones en el marco del programa de investigación nos ha permitido avances en la comprensión de los procesos de formación de profesores en el marco de las actuales condiciones socio-políticas y, a la vez, nos ha enfrentado con nuestras propias limitaciones y con los obstáculos inherentes a la inclusión de los profesorados en la vida académica universitaria y aquellas referidas a las condiciones de ejercicio de la docencia en las actuales instituciones de enseñanza para las cuales formamos a los estudiantes. (Chapato y Errobidart, 2011)

Los aportes de cada materia del campo educativo a la formación crítica de los profesorados, desde una metodología con eje en la práctica.

Presentamos a continuación los aportes que cada disciplina educativa realiza a la formación de Profesores

de Comunicación Social y Profesores de Antropología Social:

Introducción a las Problemáticas Educativas, es la primera materia del grupo de Ciencias de la Educación que cursan los estudiantes de ambas carreras de profesorado. Esta materia pone a los estudiantes en contacto con el campo de la educación, sus temas de debate e investigación. La instancia de articulación de los desarrollos teóricos de la disciplina se produce a través de la permanencia del estudiante en un establecimiento educativo de la localidad. Esta permanencia permite iniciar a los alumnos en un proceso diagnóstico sobre los contextos reales de desempeño, desnaturalizando los escenarios que ha transitado como alumno, de modo que no concluya en el uso evaluativo de categorías cerradas, sino por el contrario que les permita hipotetizar sobre la realidad. La descripción, interpretación y comprensión de las situaciones escolares conlleva el debate de los supuestos teóricos puestos en juego en las operaciones de indagación.

La materia Psicología evolutiva y del aprendizaje, se organiza en dos planos que se articulan en el acto pedagógico: la comprensión de la singularidad del sujeto que aprende y un recorrido por las teorías del aprendizaje, haciendo foco en los procesos sociocognitivos. Toma como eje de análisis la práctica docente, el sujeto que aprende y a partir de ella, intenta construir un marco conceptual que responda a la especificidad del aprendizaje escolar. Focaliza en el proceso de reflexión sobre los propios aprendizajes, como ejercicio que anticipa la reflexión sobre las prácticas, eje de la propuesta del área.

En *la materia Didáctica General*, la perspectiva teórica adoptada, supone comprender que la enseñanza es una

práctica humana que compromete moralmente a quien la desempeña. (Tom, citado por Contreras, 1990)

Se busca poner en debate la mirada instrumental sobre la Didáctica que aún actúa en algunas prácticas docentes, propiciando la producción de explicaciones complejas para una práctica compleja como lo es la enseñanza en las instituciones escolares, la discusión sobre la naturaleza del conocimiento. Su intencionalidad de intervención crítica, conlleva el análisis de las dimensiones socio políticas, psíquicas e instrumentales de la tarea de enseñar en las que se produce la práctica docente.

En este ámbito curricular los estudiantes mantienen su inserción en una institución educativa, ya iniciada en Introducción a las Problemáticas Educativas, pero orienta ahora la mirada sobre los procesos de trabajo en las aulas.

En Política Educativa, se analiza la relación inexorable entre el Estado, las políticas públicas y la política educativa. La vinculación entre los acuerdos regionales y las decisiones nacionales, en el mundo globalizado, se articulan con los efectos más concretos y prácticos de los cuerpos normativos que regulan la acción educativa.

La materia Psicología de los Grupos, focaliza en la dinámica de funcionamiento de grupos centrados en la tarea de aprender, desde un enfoque social y psicológico. A través de metodologías que articulan lo conceptual y lo lúdico se desnaturaliza la vida interna y las producciones subjetivas que el trabajo grupal contiene. La coordinación de grupos operativos de aprendizaje se constituye así en una experiencia esencial de los jóvenes estudiantes de profesorado.

Didáctica Especial, constituye un espacio formativo de la construcción curricular, que lejos de clausurar la

formación, habilita otro trayecto de preparación profesional. Brinda a la práctica los núcleos y problemas teóricos y metodológicos propios de la disciplina objeto de la enseñanza (en este casos de la Comunicación Social y la Antropología Social), como así también, el análisis de las propuestas curriculares jurisdiccionales e institucionales y, problematizaciones acerca de la metodología de la enseñanza de ambas disciplinas, en la misma convicción de lealtad contenido/método.

El Taller de Prácticas de la Enseñanza, asume en el periodo llamado de la Residencia, la tarea de recuperar y de articular los desarrollos teóricos y metodológicos de la trayectoria académica de los estudiantes. La inserción de los estudiantes a una institución educativa, mediante, la permanencia prolongada en el campo para la realización de las prácticas y el acompañamiento tutorial para la reflexión compartida, pretende re significar la compleja trama en la que se desarrollan las prácticas profesionales docentes.

De este modo, la asignatura, busca la reconstrucción teórica y metodológica sobre la enseñanza en general y la transferencia de los saberes aprendidos. Se espera que el estudiante, construya las distintas dimensiones de su *hacer profesional* articulando e integrando los saberes aprendidos en los otros espacios formativos en función de los problemas que se le planteen en situaciones educativas reales pero intentando superar una concepción instrumental que tradicionalmente ha entendido a las prácticas de la enseñanza como un último acto y, como una instancia de aplicación de la teoría, dotándolas de un cierto sentido peyorativo. (Edelstein y Coria, 1995)

CONCLUSIONES

El artículo señala que las prácticas se fundan en conocimientos y experiencias vivenciales y no solo en conocimientos teóricos. En el desarrollo curricular el colectivo formador fue abordando las dificultades y avances desde los aportes de la investigación y modificando los procedimientos, dispositivos y estrategias de enseñanza y de acompañamiento en los procesos de reflexión sobre la práctica. Sin embargo este proceso no ha alcanzado aún la profundidad deseada ni resuelve los problemas presentados ante la persistencia de:

- el peso de la cultura institucional y una tradición asentada en la transmisión de conocimiento disciplinar que se refuerza en el 70% de las materias que conforman el plan de estudio actual de ambos profesorados.
- los tiempos académicos asignados a cada materia o ámbito curricular que constriñen los procesos reflexivos y en oportunidades son los propios estudiantes quienes cortan estos procesos al ser requeridos por otras obligaciones académicas (tradicionales).
- la carga horaria parcial de algunos docentes de Ciencias de la Educación quienes desempeñan su tarea en distintas instituciones de nivel terciario y por lo tanto no disponen de tiempo formal necesario para seguir el desarrollo de los procesos.
- la ausencia o escasa articulación entre las materias de la formación disciplinar y las materias de la formación docente.

- la ausencia, en el plan de estudios, de espacios integradores y articuladores que funcionen como ejes del desarrollo curricular, desde el primer año.
- la imperiosa necesidad de establecer otros acuerdos con las instituciones de nivel secundario (campo laboral de los graduados en cuestión) que superen la instancia de acreditación de las prácticas docentes (Prácticas docentes de residencia) de la institución formadora.

Estas situaciones adversas, lejos de menoscabar las convicciones de que una transformación en la formación docente es posible, nos impulsan hacia nuevas búsquedas. Una acción prevista para un futuro inmediato es iniciar una reformulación creativa de un plan de estudios propio del profesorado en el cual las articulaciones con las carreras disciplinarias de origen guarden las relaciones necesarias pero ya no en un marco de subsidiariedad. Simultáneamente, definir un proyecto de investigación que tenga como objetivo la ruptura y reconstrucción de la experiencia mediante el estudio de las prácticas de los novatos, con los profesores y con la interpretación e interpelación a un diseño curricular que resulte orientador. Contamos como fortaleza con que ya muchos docentes estamos en camino para generar alternativas de formación docente fundada en la praxis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A., & Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración en Educación*.

Año 1(1), 125-134. Recuperado de http://relapae.com.ar/wp-content/uploads/relapae_1_1_alliaud_feeney_formacion_docente.pdf

- Apple M. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. F.C.E. Madrid: Morata.
- Chapato, M.E. & Errobidart, A. (2006). *La orientación metodológica como eje de la organización curricular en la formación de profesores de Comunicación Social*. Actas de las Segundas Jornadas de Pedagogía Universitaria: Enseñar y aprender en la Universidad. Buenos Aires, Argentina: CD Editado por la Universidad Nacional de San Martín.
- Chapato, M.E., & Errobidart, A. (comp.). (2011) *Historias, actores e instituciones. Estudios sobre prácticas educativas en tiempos de cambios y turbulencias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción a la didáctica crítica*. Madrid: Akal.
- Edelstein, G., & Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Feldman, D. (2005). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Gamberini, G., & Pasquariello, S. (2013). Formación docente y nuevos escenarios socioeducativos. Emergencias, contingencias y horizontes. *Revista Tram[p]as de la Comunicación y la Cultura; Año 11*(75). Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Recuperado de <http://www.revistatrampas.com.ar/2013/12/emergencias-contingencias-y-horizontes.html>
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Lewin, K. (1946), Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34–46. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x/abstract>

- Mc Laren, P. (1988). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Buenos Aires: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Souto, M. (1996). Prólogo. En Beillerot, J. (Eds.), *La formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Varela, J., & Álvarez, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- UNESCO-IESALC. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* / editado por Ana Lucía Gazzola y Axel Didriksson.- Caracas: IESALC- UNESCO.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR FRENTE AL RETO DE FORMAR UN GRADUADO CON MAYOR CONCIENCIA ECOLÓGICA

Orlando Martínez Rodríguez¹

Teresa Turiño López²

Yanara Aróstica Lugones³

INTRODUCCIÓN

Si bien Montesquieu, Diderot, Voltaire y otros ilustrados pusieron en entredicho ya desde mediados del siglo XVIII los postulados de Descartes sobre las relaciones entre el hombre y la naturaleza, aún, a casi tres siglos de evolución, los razonamientos que se realizan en torno al tema continúan obnubilados por la excesiva consideración que los humanos se tienen a sí mismos.

Se da la paradoja que una labor de saneamiento se hace para evitar que el hombre se enferme y no para curar las heridas que le ha ocasionado a la frágil envoltura en que habita, cuyas leyes de integridad, zonalidad, ritmicidad, intercambio constante de sustancia y energía que hacen continua la evolución se conocen bien, pero sin

1) Licenciado en Educación, especialidad Geografía. Máster en Dirección. Especialista en gestión ambiental y patrimonial. Profesor del Colegio Universitario de Trinidad, Universidad de Sancti Spíritus, Cuba. Profesor invitado de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. *omtnezrguez54@gmail.com*.

2) Ingeniera Hidráulica, Especialista en conservación del patrimonio, Máster en Docencia Universitaria, Profesora del Colegio Universitario Municipal de Trinidad, Universidad de Sancti Spíritus. *teresa@uniss.edu.cu*.

3) Licenciada en Psicología, Máster en Docencia Universitaria, Coordinadora de la carrera de Psicología en el Colegio Universitario Municipal de Trinidad, Universidad de Sancti Spíritus. *yanara@uniss.edu.cu*.

asimilar aún cuán profundamente el hombre está inmerso en ese laberinto de cuya salida se está alejando sin poder siquiera mantener permanentemente la mano sobre una de las paredes.

La relación hombre-naturaleza sigue siendo aún para muchos, el tablero en el que se dirime una partida para la cual, según el arsenal de conocimientos y verdades científicas acumuladas, nuestra especie puede sobrevivir por varios siglos más. Pero resultaría interesante preguntar —y más aún, tratar de responder— si los años de conocimiento acumulados están en condiciones reales de enfrentarse a los cinco mil millones de años de experiencia evolutiva que tiene la Naturaleza de nuestro planeta. La máxima más severa de la Biblia es la que sentó San Pablo, cuando dijo a los Gálatas que *Dios no puede ser burlado*, y esta máxima se aplica a la relación entre el hombre y su ecología.

Es inútil alegar que un pecado concreto de contaminación o explotación fue sólo venial, o preterintencional, o que se lo cometió con la mejor de las intenciones. O que, “si no lo hubiera hecho yo, lo habría hecho cualquier otro”. Los procesos ecológicos no pueden ser burlados”. (Bateson, 1976, p.341)

La universidad como centro gestor del conocimiento y responsable de la formación de los futuros profesionales del mundo moderno, debe propiciar por todos los medios que estos transiten por la vida acompañados de un sentimiento de compromiso con la sustentabilidad y protección de la naturaleza; cabe entonces preguntarse si se hace todo lo posible por lograrlo.

A fin de esclarecer el término de conciencia ecológica empleado en lo sucesivo, los autores comparten el criterio de que la conciencia se refiere a la capacidad que

nos indica qué está bien o mal, es el despertar del sueño del pensamiento (Tolle, 2005), y apunta o a un concepto moral, a la ética, o a cierto campo de la filosofía. Referida a la moral, que proviene del latín “*mores*”, cuyo significado es “costumbre”, entonces la misma no porta en sí las categorías de bueno o malo, sino son las costumbres, creencias y normas que sirven de guía para obrar, las cuales en definitiva regulan el comportamiento de las personas, las que pueden o no ser reprobables.

Ecología, por su parte, es un término introducido por Ernest Haeckel (1834-1919) ya en el siglo XIX, que se deriva de los vocablos griegos “*oikos*” (casa, vivienda, hogar) y “*logos*” (estudio, tratado), por lo cual podría entenderse literalmente como el estudio de los hogares, o de los lugares donde se vive (Oñate 2000). Pero la misma no estudia los niveles primarios, sino los niveles superiores: las poblaciones, comunidades y ecosistemas y las relaciones entre estos en la biosfera, y su interacción con los demás componentes de la envoltura geográfica, lo cual incluye tanto los componentes bióticos como abióticos.

Por tal razón, es una ciencia multidisciplinaria, que para el estudio científico de los procesos que influyen sobre la distribución y abundancia de los organismos y sus interrelaciones entre ellos y el ambiente, utiliza constructos y herramientas de otras ciencias como la Geografía, la Química, la Biología, la Física, y otras, en especial las herramientas matemáticas como la Estadística y la Modelación.

De manera que un estudiante de cualquier carrera universitaria, que durante seis cursos escolares haya recibido un proceso de formación integral, con un notable énfasis en la formación de valores, debe egresar dotado de los elementos portadores de un conocimiento ecológico

que influya positivamente en su forma de pensar y actuar con respecto a sus relaciones con otros seres humanos, con los demás seres vivos y con la naturaleza y todos sus componentes en general.

De ahí que se defina la conciencia ecológica de los individuos como las costumbres, normas y maneras de pensar sobre las cuales actúan, en mayor o menor grado, hacia el logro de la sostenibilidad, considerada esta como el equilibrio de la especie con todos los recursos del entorno, lo que significa entender que somos dependientes de la naturaleza y que es necesario vivir en armonía con quien cohabita, en la comunidad y con su hábitat. (Bermúdez, 2010)

En el entorno de la actividad docente y social de los autores, han sido comunes las expresiones de personas graduadas de nivel superior que consideran la Naturaleza en su sentido amplio, como proveedora eterna de recursos, y se han observado manifestaciones de actitudes inconsecuentes con la necesidad de tener en cuenta su protección y manejo correcto como parte de la supervivencia de la especie.

El objetivo principal del artículo se centra en el interés por conocer en qué medida a lo largo de sus carreras, los egresados del Centro Universitario Municipal de Trinidad, adscrito a la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba, han interiorizado los postulados principales de la ecología profunda y por ende, su visión del actuar ante la naturaleza en pos del desarrollo sostenible.

DESARROLLO

La idea de que un mundo mejor es posible ha estado presente en la mente de los hombres desde hace mucho

tiempo. Los enciclopedistas franceses, como se ha señalado, apuntalaron la idea de que era necesario marcar nuevas pautas en las relaciones entre el hombre y la Naturaleza. En la actualidad, estas relaciones han adquirido carácter dramático. “Por primera vez en su historia, el hombre es capaz de alterar el equilibrio de los principales sistemas vitales y romper las leyes naturales que han regido la evolución del planeta”. (Castro, 1992, p.2)

Para George (2005) otro mundo es posible si en primer lugar, salvamos el planeta, pero para ella resulta imprescindible partir de las siguientes tres premisas: saber de lo que estamos hablando, identificar a los actores y centrarse en los adversarios correctos.

La universidad debe comprometerse con la formación de valores y de conocimientos en los estudiantes acerca de las complejas cuestiones ecológicas, aplicando para ello un enfoque sistémico y holístico, que les permita desarrollar una actividad consecuente con estas ideas en su posterior desempeño profesional. Esta misión se acentúa en Cuba a partir de la meta de universalizar los conocimientos y llevar los claustros y centros universitarios hasta la estructura político – municipal, y la puesta en práctica de experiencias innovadoras como los nuevos diseños instruccionales para la educación a distancia basados en las más modernas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Pero la universalización de la educación superior, que en Cuba se materializa con la municipalización de este nivel de enseñanza, debe sortear a nuestro juicio dos escollos muy difíciles; el primero de ellos es el gran poder trivializante de los medios de información que ha logrado ya una especie de saturación de nuestras conciencias

sobre el problema ecológico, provocando una reacción de indiferencia (López, 2005). El segundo, derivado de un proyecto que ha pretendido involucrar, no siempre con éxito, a los profesionales de los municipios, fuesen cuales fuesen sus esferas de competencia, al ejercicio de la docencia universitaria sin siquiera tener una mínima formación pedagógica.

Uno de los términos más empleados en nuestras aulas, al que hay que prestarle singular atención al tratarlo en cualquier clase o conferencia, es el de “desarrollo”. Independientemente de la pluralidad de significados que puede tener cuando de diversas disciplinas se trata (Sociología, Geografía, Biología, Literatura, etc.), resulta llamativo la estrechez y limitación que muestran los estudiantes, sobre todo en los primeros años de las carreras, cuando tratan de definir apropiadamente el concepto.

Una de las confusiones más generalizadas es la de concebir el desarrollo social como el crecimiento constante y el logro de mayores niveles de actividad, tener más y consumir más; o peor aún, limitar el concepto a su aspecto económico, despojándolo de su principal atributo: la multidimensionalidad. Esta implica considerar como sus componentes principales, no solo las condiciones de vida de la población dadas por su nivel y calidad de vida, sino también por la estructura social y la conciencia social.

Una de las ideas básicas que se pretende defender en el discurso docente es ubicar al hombre en su justo lugar, como parte –ciertamente importante- pero no como dueño y señor de la Naturaleza, a cuyos intereses debe subordinar sus propios intereses y no a la inversa como hasta ahora continúa sucediendo generalmente. El espíritu utilitario en la relación con el entorno, basado en

la idea cartesiana de que debe dominar el poseedor de razón, debe ser superado por la lógica de la simbiosis y la interiorización de nuestra pequeñez, lo cual presupone dar un vuelco a partir de interiorizar una nueva moral.

Es por ello que armonizar hombre y Naturaleza a través de la formación de sólidos valores morales y espirituales se erige como una de las grandes tareas de la universidad contemporánea, lo cual pasa por lograr la comprensión de las generaciones que se forman amparadas en el desempeño docente y su motivación por el cuidado del entorno, en que es fundamental primero –aunque también pueden marchar simultáneamente- lograr la armonía entre los hombres, creando en sus mentes y en sus corazones una cultura de la paz, la igualdad y la fraternidad, sin la cual poco podrá hacerse ante la urgente tarea de lograr la supervivencia de la especie.

Hay que apelar a la ética. No es posible en estos tiempos dejar sucumbir los espíritus ante la tentación del “tener” y que el deber –y la razón- se ahoguen en el apetito. Con esa privilegiada visión del porvenir, ya desde el siglo XIX lo avizoraba Martí (1882):

La tierra es hoy una cortesana tentadora. Llena el espacio aire de hetaira. En las almas hay dos huéspedes. El deber pigmeillo; y el apetito voraz, gigante. Uno es el objeto de los hombres: improvisar riquezas. Y la riqueza que exige la satisfacción de los apetitos que la vida actual despierta, es mucho mayor que aquella que los hombres pueden adquirir con el empleo honesto y tenaz de sus facultades naturales. (p.268)

La protección del medio ambiente es una de las estrategias curriculares aprobadas por el Ministerio de Educación Superior (MES) que debe tenerse en cuenta en cualquiera de los tres procesos sustantivos que se desarrollan en los recintos universitarios, a saber, el proceso de formación, la investigación y la extensión universitaria. Para desarrollar esta estrategia es preciso, en primer término, que todos los profesores estén sensibilizados con la *ecología profunda*, rama reciente de la filosofía ecológica que considera a la humanidad parte de su entorno, proponiendo cambios culturales, políticos, sociales y económicos para lograr una convivencia armónica entre los seres humanos.

Para el tratamiento del concepto en las aulas universitarias se debe inculcar en los estudiantes valores que permitan alcanzar la universalidad ya predicada por Marx en sus cuadernos filosóficos de 1844, cuando planteaba que esta se manifestaba precisamente en la práctica, en la universalidad con que hace a toda la naturaleza su cuerpo inorgánico.

Esta es una tarea ineludible, de la que toca parte –no toda, pero sí parte importante- a la universidad como centro significativo de la educación institucional. Los autores del artículo coinciden con Licea (2006) cuando plantea que un día llegará, a riesgo de que desaparezcamos, en que la educación se convierta en una herramienta más en el intento de lograr la supervivencia de la especie humana.

Lo perentorio de la tarea radica en que nos queda relativamente poco tiempo en escala geológica, para revertir una situación que se hace cada vez más peligrosa. En el brevísimo instante que ha durado la especie humana

sobre la Tierra, hemos logrado, a fuerza de inteligencia y conocimientos como hachas de guerra, subvertir el orden ancestral de la biosfera, comprometiendo el futuro y viabilizando el cataclismo.

La solución, no cabe duda, debe asentarse sobre un sustrato axiológico pues sólo los valores, como “representaciones ideales en la conciencia social e individual, sobre la significación positiva que tiene las cosas, los hechos, las relaciones y actitudes, para la persona, un grupo, clase social, la sociedad en su conjunto o la humanidad en relación con el medio ambiente” (Comisión Central del Partido Comunista de Cuba, 2012), permitirán responder adecuadamente ante los retos que nos plantean hoy las relaciones hombre – naturaleza.

La comprensión de que la forma en que se ha tratado los temas ecológicos y de sostenibilidad en el Centro Universitario Municipal de Trinidad no ha sido lo suficientemente efectiva, motivó a los autores a aplicar un escalograma tipo Likert a 100 graduados de diversas carreras del mencionado centro. El objetivo de su aplicación fue conocer la actitud de los egresados hacia el planteamiento de diversos aspectos sobre las relaciones hombre - naturaleza y la preservación del medio ambiente. La muestra fue no probabilística, seleccionada entre los graduados que estuvieron dispuestos a colaborar con la investigación.

Aunque se considera el componente afectivo como el primordial de las actitudes, no debe obviarse su base cognitiva, ni que lo afectivo puede reflejarse en resultados del comportamiento (componente conductual), pues existe una relación potencial entre las actitudes y el comportamiento (Robins, 1995). De manera que en gran medida,

la actitud que un sujeto tenga hacia determinado proceso o hecho, influirá en su forma de actuar hacia el mismo en el desarrollo de su actividad laboral o su vida cotidiana.

Los diez ítems del escalograma fueron afirmaciones, tanto de carácter positivo como negativo, que tenían en cuenta términos y frases clave que fundamentan los postulados de la ecología profunda, formulados por diversos autores citados en la Selección de Lecturas de Ecología y Sociedad (Valdés, 2005). Los muestreados debían seleccionar entre cinco posibles alternativas de respuesta y manifestar en cada ítem estar desde *muy de acuerdo* hasta *muy en desacuerdo*, pasando por las tres alternativas intermedias: de acuerdo, no tengo opinión o en desacuerdo.

Las respuestas de los encuestados se calificaron en un espectro que iba desde los 10 puntos (calificación más baja), hasta los 50 puntos (calificación más alta) identificándose las calificaciones más bajas con una actitud mecanicista antropocéntrica hacia las relaciones del hombre con la naturaleza, mientras que puntuaciones altas indicaban actitudes más cercanas al paradigma biocéntrico, más consecuentes con las aspiraciones de sostenibilidad.

Considerando la visión correcta desde la Ecología, los egresados debían manifestar su desacuerdo con afirmaciones tales como que el hombre, como ser inteligente y dotado de razón, debe utilizar los recursos que brinda la naturaleza para lograr su desarrollo ininterrumpido y que no se concibe un desarrollo sostenible sin el crecimiento del desarrollo industrial, de las redes de transporte e incremento del consumo de energía.

De igual forma, mostrar su desacuerdo en afirmaciones tales como que los animales (reptiles, insectos, mamíferos... etc) deben ser sujetos de derecho, no así las

plantas que no son capaces de gozar ni sufrir, y que en todos los cambios y modificaciones que se realicen en la naturaleza, hay que pensar primero en el efecto que tendrán sobre el hombre que es lo más importante del planeta.

También eran afirmaciones en que debían mostrar su desacuerdo las que planteaban que el medio ambiente es propiedad del hombre, el objeto sobre el cual actúa, transforma y de donde extrae los recursos, así como que la singularidad de la conciencia y la mente del hombre constituye una herramienta que permite manejar y controlar la naturaleza y proseguir auto liberándose de sus exigencias.

Actitudes más consecuentes con el paradigma ecológico sostenible, representativas de un cambio de pensamiento más abierto hacia los grandes problemas que enfrenta el futuro de la humanidad, fueron las respuestas de estar plenamente de acuerdo en que debe considerarse el cosmos como sujeto de derecho, que el hombre debe proteger la Naturaleza principalmente porque él mismo forma parte de ella y aunque las conozca, debe subordinarse a sus leyes, así como que la naturaleza inorgánica debe ser considerada sujeto de derecho, aunque las rocas, las aguas, los gases, no tienen uso de razón.

La sumatoria de las puntuaciones obtenidas por cada sujeto integrante de la muestra pueden observarse en la tabla 1.

TABLA 1. PUNTUACIONES OBTENIDAS
EN EL ESCALOGRAMA POR CADA UNO DE
LOS 100 EGRESADOS MUESTREADOS

Nro	Calif	Nro	Calif	Nro	Calif	Nro	Calif	Nro	Calif	Nro	Calif
1	19	18	31	35	49	52	28	69	10	86	23
2	11	19	27	36	20	53	27	70	27	87	22
3	30	20	40	37	13	54	40	71	28	88	20
4	29	21	26	38	36	55	43	72	27	89	26
5	30	22	26	39	29	56	36	73	25	90	16
6	39	23	11	40	32	57	27	74	11	91	18
7	21	24	32	41	45	58	28	75	14	92	14
8	23	25	36	42	29	59	28	76	29	93	11
9	25	26	26	43	26	60	40	77	24	94	20
10	30	27	43	44	17	61	44	78	16	95	24
11	37	28	32	45	30	62	21	79	24	96	24
12	28	29	23	46	32	63	23	80	12	97	21
13	41	30	16	47	31	64	22	81	17	98	15
14	20	31	33	48	40	65	27	82	19	99	20
15	24	32	34	49	29	66	26	83	22	100	26
16	19	33	24	50	27	67	29	84	24		
17	32	34	46	51	16	68	15	85	26		

Fuente: Elaboración propia.

De la tabla anterior de calificaciones se derivó la tabla 2 de datos agrupados.

TABLA 2. DATOS AGRUPADOS DE LAS PUNTUACIONES
OBTENIDAS POR LOS CIENTO SUJETOS DE LA MUESTRA.

Intervalos	Puntos medios	Frecuencia N	F _x
10 a 14	12	9	108
15 - 19	17	12	204
20 - 24	22	23	506
25 - 29	27	27	729

Fuente: Elaboración propia.

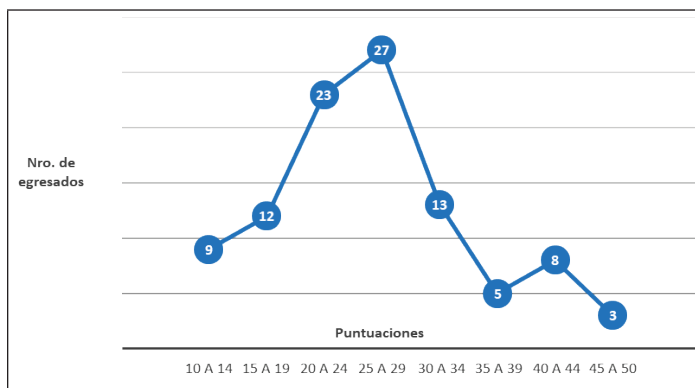
TABLA 2. DATOS AGRUPADOS DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS POR LOS CIENTO SUJETOS DE LA MUESTRA.

30 - 34	32	13	429
35 - 39	37	5	185
40 - 44	42	8	336
45 - 50	47	3	141
		N = 100	$\sum f_x = 2638$

Fuente: Elaboración propia.

La distribución de las puntuaciones obtenidas por los 100 egresados que integraron la muestra se observa en el gráfico 1.

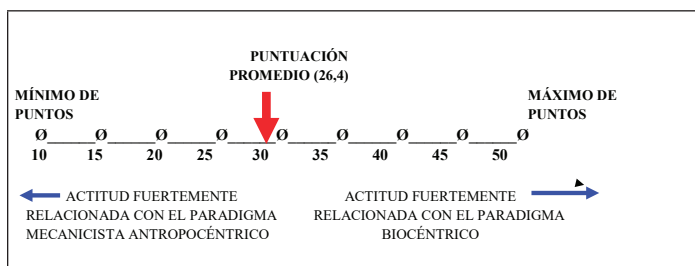
GRAFICO 1. DISTRIBUCIÓN DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS POR LOS 100 EGRESADOS EN EL ESCALOGRAMA



Fuente: Elaboración propia.

Después de efectuar los cálculos correspondientes para datos agrupados del análisis realizado al instrumento aplicado, se determinó la media aritmética de las puntuaciones alcanzadas así como la desviación estándar, resultando que $X = 26,4$ y $\delta = 8,5$. Estos resultados se muestran representados de manera organizada y representativa en el gráfico 2.

GRÁFICO 2. UBICACIÓN DEL PROMEDIO DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS POR LA MUESTRA EN LA ESCALA MÍNIMA Y MÁXIMA DEL ESCALOGRAMA.



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados primarios muestran que alrededor de un 70% de los profesionales egresados de las diversas carreras universitarias marcaron en el escalograma opciones que los identifican con una visión utilitaria y aún más, antropocéntrica, de las complejas situaciones relacionadas con el tratamiento ecológico, lo cual indudablemente, requiere de reflexiones más profundas acerca de la formación que desde el punto de vista axiológico han recibido los estudiantes durante los seis cursos escolares que permanecieron en las aulas universitarias.

Rebasar esas actitudes y lograr que se llegue por parte de los nuevos profesionales a un mayor acercamiento a la ecología profunda, donde no sólo el hombre, sino las múltiples interacciones que ocurren entre el mundo orgánico e inorgánico sean considerados sujetos de derecho, y para lo cual es preciso reforzar la honestidad del hombre para consigo y la solidaridad para con los demás -trátase de seres vivos o no vivos-, constituye una asignatura aún no suficientemente tratada y comprendida en las aulas universitarias.

Ello depende, en gran parte, de los esfuerzos que en este sentido debe realizar el claustro universitario, para lo cual le resulta absolutamente necesaria una mayor preparación en la Ecología como disciplina llamada a convertirse en eje transversal que recorra todos y cada uno de los programas de estudio del tercer nivel de enseñanza.

CONCLUSIONES

Si bien el término conciencia ecológica ha sido enfocado por diversos autores y es tema de debate en múltiples escenarios, en la universidad se observa que aún los programas y clases de los docentes no son suficientes para impregnar en los estudiantes amor y respeto por la protección de la naturaleza. Aunque el estudio se enfocó en el conocimiento ecológico y la conciencia mostrada por egresados del Centro Universitario de Trinidad, se constató que aún subsiste una visión ecológica utilitarista y antropocéntrica basada en el humanismo sobre los problemas relacionados con la protección del medio ambiente. Rebasar esas debilidades depende, en gran medida, de los esfuerzos que se realice en la universidad y por sus

docentes, quienes desde una primera comprensión del fenómeno, deben transmitir valores que contribuyan a la educación ecológica del y por el mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bateson, G. (1979). *Espíritu y Naturaleza*. Buenos Aires: Ediciones Amorrortu.
- Bermúdez, M. (24 de febrero de 2010) Conciencia ecológica. *El Universal*. Recuperado de <https://ecologiatecno.wikispaces.com/Conciencia+ecol%C3%B3gica>
- Castro, F. (14 de junio de 1992). Mensaje a la Conferencia de las Naciones Unidas sobre medio ambiente y desarrollo en Río de Janeiro, Brasil. *Granma*.
- Comisión Central del Partido Comunista de Cuba. (2012). *Programa director para la educación en el sistema de valores de la Revolución Cubana*. Aprobado el 5 de noviembre de 2012 en La Habana. Material en soporte digital, archivo municipal del PCC, Trinidad.
- George, S. (2005). *Otro mundo mejor es posible si...* La Habana: Ciencias Sociales.
- Licea, O. (2006). *Ecología Interior*. La Habana: Científico técnica.
- López, L.R. (2005). ¿Existe una ética ecológica? En *Ecología y Sociedad, Selección de Lecturas*. La Habana: Félix Varela.
- Martí, J. (1982). *Carta al Director del periódico La Opinión Nacional, Nueva York, 15 de abril de 1882*. En: *Obras completas, Tomo XIV*. La Habana: Ciencias Sociales. 1964
- Oñate, J.J. (2000) Concepto de Ecología según Haeckel. En *El concepto de Ecología, ecologismo y medio ambiente*. Apuntes de la asignatura *Geografía de Ecosistemas*. Universidad Europea de Madrid.
- Robins, P. (1995). *Comportamiento organizacional*. 7ma edición, tomo II. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.

- Tolle, E. (2005) *Una nueva tierra. Un despertar al propósito de su vida*. Recuperado de https://www.caminosalser.com/contenidos/libros/Eckhart_Tolle-Una_nueva_Tierra.pdf
- Valdés, C. (2005). Algunas consideraciones acerca de la relación hombre – naturaleza. En *Ecología y Sociedad, selección de lecturas*. La Habana: Félix Varela.

ÍNDICE

Introducción	9
Eldis Román Cao.	
Universidad versus positivismo: un análisis de la transición de los paradigmas en la educación superior	19
Alberto Matías González y Orlando Fernández Aquino.	
De la <i>Sociedad del Cansancio</i> a una Escuela-para-el-Otro	45
Luis Guillermo Jaramillo Echeverri, Diego Armando Jaramillo Ocampo y Napoleón Murcia Peña.	
Tiempos de aprendizaje y tiempos de organización formal: ¿tensión latente o complejidad plausible? ...	71
Alicia Isabel Iglesias y María Noel Fernández.	
Actividad extensionista: reflejo de la universidad en la sociedad	91
Samantha Mondéjar Fierro, Bisleivys Jiménez Valero y Olga Gómez Figueroa.	
Conocimiento lógico y analógico en el discurso pedagógico	113
Diana Patricia Gutiérrez Sastoque.	
El profesional del Periodismo en el concierto de la Educación: referentes teóricos que sustentan su proceso formativo	133
Giselle María Méndez Hernández, Vivian María Hernández Louhau y Mailen Portuondo Tauler.	

Orientaciones conceptuales en la práctica pedagógica educativa: vistazo desde Colombia, Brasil, Argentina y Chile.....	155
Carlos Federico Ayala Zuluaga, Roberto Tadeu Iaochite y Samuel de Souza Neto.	
Categorías de estudio en la investigación en enfermería.....	189
Karime Elizabeth Balderas Gutiérrez.	
Modelo estratégico para diseñar situaciones de aprendizaje en los sistemas de educación a distancia	211
Ronald Feo.	
Caracterización del proceso de desarrollo universitario ecuatoriano; su vinculación con la sociedad	233
Gladys María Saltos-Briones, Norberto Pelegrín-Entenza y Renier Esquivel-García.	
La certificación del inglés, un indicador de la calidad en el departamento de Educación y Humanidades	261
David Guadalupe Toledo Sarracino.	
M. de Jesús Gallegos Santiago, Graciela Paz Alvarado y Eloisa Gallegos Santiago.	
A formação humana dos estudantes africanos participantes do convênio de graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.....	273
Mônica Carla de Brito Mota y Wânia Regina Coutinho Gonzalez.	
La transición por los niveles de comprensión de textos: re-descubriendo una estrategia didáctica.....	301
Annie Yusleidys Quesada González y Vivian María Hernández Louhau.	

VisualWebMedia, para la enseñanza de conceptos básicos de programación estructurada.....(327)

Roberto Camana Fiallos, Rolando Torres Carrera y Anita Salguero Cajo.

Influencia de la realidad contextual en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Básicas.....(349)

Michel Enrique Gamboa Graus y Regla Ywalkis Borrero Springer.

Desarrollo curricular centrado en la práctica: aportes a la formación docente universitaria argentina.....(379)

Analía Errobidart y Stella M. Pasquariello.

La educación superior frente al reto de formar un graduado con mayor conciencia ecológica.....(397)

Orlando Martínez Rodríguez, Teresa Turiño López y Yanara Aróstica Lugones.

Epistemología y práctica educativa en las instituciones de Educación superior, de Eldis Román Cao, Martín Porras Salvador, Asneydi Daimí Madrigal Castro y Patricia Medina Zuta, fue impreso en octubre de 2017, en los talleres de Artificios Media, S.A. de C.V. (Abelardo L. Rodríguez 747, Col. Maestros Federales, Mexicali, Baja California). El tiraje consta de 100 ejemplares.

Epistemología y práctica educativa en instituciones de educación superior surge del trabajo sostenido que los miembros de la Red de Estudios sobre Educación (REED) ejecutan, con la finalidad del fortalecimiento conceptual, metodológico y práctico de las Ciencias de la Educación. La visión del proyecto es la construcción colectiva del conocimiento y su usabilidad en el marco educativo latinoamericano, particularizando en el nivel universitario. En esta segunda edición se definen conceptos a partir del debate y la sistematización de teorías que realizan varios autores, se presentan experiencias prácticas aplicadas en el aula, metodologías que buscan soluciones a problemas didácticos, procesos sustantivos universitarios menos abordados desde la epistemología, estudios comparados sobre concepciones pedagógicas, entre otros valiosos temas. Los autores que presentan artículos son en su gran mayoría miembros de REED; es así que los países representados en esta edición son Cuba, México, Brasil, Argentina, Colombia, Ecuador y Venezuela. La colaboración prestada a la construcción del libro fue más allá y además de estos países colaboraron en la evaluación de artículos profesores de Estados Unidos, Chile, España, Perú y Costa Rica. Esperamos como siempre que este nuevo trabajo sirva para estimular al menos, el debate y el interés por alcanzar niveles de excelencia educativa en cada una de nuestras instituciones.

COMPILADORES



Dr. C. Eldis Román Cao. eroman@reed.edu.org - eldis@uniss.edu.cu

Coordinador general de REED en Cuba.

Doctor en Ciencias Pedagógicas. Licenciado en Educación. Master en Ciencias de la Educación. Profesor Titular de la Universidad de Sancti Spiritus (Uniss). Docente de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. Experto de la Junta de Acreditación Nacional, Cuba. Director asociado de la Revista Estrategia y Gestión Universitaria. Miembro de consejos editoriales y científico de numerosas revistas de impacto. Coordinador de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior. Ha participado en numerosos eventos internacionales y publicado más de 30 artículos científicos. Premio de la Ministra del CITMA en Cuba en la categoría Ciencias Pedagógicas.



Dr. Martín Porras Salvador. mporras@redem.org

Coordinador general de REED, Perú.

Lic. Economista, Especialista en electrónica digital y Tecnologías de la Comunicación e Información, Especialista en marketing digital, Divulgador Científico y Consultor Internacional en Economía, Tecnología y Educación. **Director general de la Red Educativa Mundial (REDEM), Perú.** Miembro de la Red de Periodistas Científicos de CONCYTEC, del Perú. Director general de EDUJIRTUAL y TV Educa. Posee el galardón mundial "PREMIO FRIDA 2011. Ha sido conferencista en diferentes eventos y congresos en Perú, Argentina, España, Panamá, Cuba, Kenia, Chile, Ecuador, Colombia, Sudáfrica, Uruguay, Ecuador, México, entre otros.



Dr. C. Asneydi Daimi Madrigal Castro. asneydi@uniss.edu.cu

Secretaria Académica de REED, Cuba.

Licenciada en Cultura Física. Doctora en Ciencias de la Cultura Física por la Universidad de las Palmas de Gran Canaria (2007). Profesora Titular de la Universidad de Sancti Spiritus, Cuba. Experta de la Junta de Acreditación Nacional de la República de Cuba. Miembro de la comisión de grado científico de la región central de Cuba. Miembro de varios consejos científicos de Revistas y redes académicas. Presidenta del comité académico de la Maestría en Ciencias de la Educación. Ha impartido cursos en universidades de Cuba y el extranjero, participa en eventos nacionales e internacionales y publicado varios artículos científicos en revistas de impacto.



M.Sc. Patricia Medina Zuta. pzutap@gmail.com

Secretaria Académica de REED, Perú.

Candidata a doctor y Máster en Psicología por la Universitat de Valencia (España). Magister en Educación con mención en Gestión de la Educación por la PUCP. Especialista en investigación cuantitativa, cualitativa y en didáctica y aprendizaje. Actual coordinadora de la Maestría en Docencia Universitaria para la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Docente de Posgrado en Unife y Usil. Secretaria ejecutiva de la REED de Investigación Educativa de la UNISS en Cuba y miembro activo de la Red de Investigación Educativa KIPUS - Perú. Actuales líneas de investigación: Procesos de lectura en Educación Básica Regular, Estado del Arte como proceso de análisis-síntesis para la formación de investigadores.

