

COLECCIÓN
INTERNACIONAL
DE
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA

TOMO 18

REFLEXIONES
DE INVESTIGACIÓN:
HACIA LA CALIDAD
UNIVERSITARIA

editorial
redipe



Título original

REFLEXIONES DE INVESTIGACIÓN: HACIA LA CALIDAD UNIVERSITARIA

Autores Varios

ISBN: 978-1-945570-87-2

Primera Edición, Enero de 2019

Editorial

REDIPE Red Iberoamericana de Pedagogía

Capítulo Estados Unidos

Bowker - Books in Print, Estados Unidos.

Editor

Julio César Arboleda Aparicio

Director Editorial

Santiago Arboleda Prado

Consejo Académico

Clotilde Lomeli Agruel. *Cuerpo Académico Innovación educativa, UABC, México*

Julio César Reyes Estrada. *Investigador UABC, Coordinador científico de Redipe en México*

Maria Ángela Hernández. *Investigadora Universidad de Murcia, España; Comité de calidad Redipe*

Maria Emanuel Almeida. *Centro de Estudios Migraciones y Relaciones Interculturales de la Universidad Abierta, Portugal. Comité de calidad Redipe*

Carlos Arboleda A. *Investigador Southern Connecticut State University (USA). Comité de calidad Redipe*

Mario Germán Gil. *Universidad Santiago de Cali*

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, la reproducción (electrónica, química, mecánica, óptica, de grabación o de fotocopia), distribución, comunicación pública y transformación de cualquier parte de ésta publicación -incluido el diseño de la cubierta- sin la previa autorización escrita de los titulares de la propiedad intelectual y de la Editorial. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual.

Los Editores no se pronuncian, ni expresan ni implícitamente, respecto a la exactitud de la información contenida en este libro, razón por la cual no puede asumir ningún tipo de responsabilidad en caso de error u omisión.

Red Iberoamericana de Pedagogía
editorial@rediberoamericanapedagogia.com
www.redipe.org

Contenido

5 INTRODUCCIÓN. REFLEXIONES DE INVESTIGACIÓN: HACIA LA CALIDAD UNIVERSITARIA

Dra. Amparo Cazorla Basantes. PhD

7 HACIA LA CALIDAD DEL PROCESO EDUCATIVO: EL VERDADERO APOORTE DE LAS TIC

Cristhy Jiménez, Amparo Cazorla, Pablo Lozada
María-Nela Barba-Tellez, UNACH

23 PROCESO DE GESTIÓN PARA LA CAPACITACIÓN Y DESARROLLO DEL PERSONAL ACADÉMICO. UNA VÍA PARA PERFECCIONAR EL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS.

PhD Adalberto Fernández Sotelo, UNACH

63 DIAGNÓSTICO SOBRE LA ASIMILACIÓN DE CONTENIDOS HISTÓRICOS EN LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNACH EN 2017 (RIOBAMBA, ECUADOR).

Pedro A. Carretero Poblete, Roberto S. Villamarín Guevara
Maelyn L. Jaramillo Neira, Laura P. Berrones Yaulema, UNACH
José Manuel Castellano Gil, UNAE

89 REVISITING COOPERATIVE LEARNING FOR ENGLISH FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Mónica Torres Cajas, Danilo Yépez Oviedo, Lexinton Cepeda Astudillo
Rafael Reinoso Vásquez, UNACH

105 CONSIDERATIONS ON CIVIL DISOBEDIENCE

Christian Paúl Naranjo Navas, Ph.D, Lenín Garcés Viteri, M.Sc. UNACH

117 LAS REPRESENTACIONES SOCIOCULTURALES EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO

Amparo Lilian Cazorla Basantes, Cristhy Jimenez, UNACH

137 DOCENTE VIRTUAL: FUNCIONES, CARACTERÍSTICAS Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Carmen Siavil Varguillas Carmona, Angélica María Urquizo Alcívar, UNACH

155 LA TEORÍA Y LA PRAXIS CURRICULAR: RESIGNIFICACIONES DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE

Genoveva Ponce Naranjo, UNACH

167 LOS VIDEOJUEGOS COMO HERRAMIENTAS DE LA CIENCIA: INTRODUCCIÓN AL FUTURO PRESENTE DE LA EDUCACIÓN

Ilich Imbaquingo, UNACH

Introducción

Para la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías presentar este libro resulta muy gratificante, ya que es el resultado del interés compartido entre académicos de diversos orígenes, unidos por una visión común: crear sinergias que permitan el incremento de la visibilidad de los avances educativos en los diversos contextos.

Esta obra surge de la actividad investigadora y formadora de un amplio grupo de docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo. Es un tratado que sintetiza la experiencia reciente de investigadores que se acogen a un paradigma de investigación que se configura cada vez como más reflexivo. Los nueve capítulos que conforman el libro presentan, organizan e ilustran, desde la perspectiva empírica y teórica, las disímiles formas que puede asumir la investigación educativa en el contexto de la educación superior.

En conjunto, se delata el potencial de la reflexión sobre un amplio abanico de interesantes temáticas, que permiten al lector realizar un recorrido abarcador que va desde la teoría, la praxis curricular, del fortalecimiento del proceso educativo virtual, los video juegos como instrumentos educativos o científicos, así como el impacto de las tecnologías de información y comunicación en la búsqueda de un proceso educativo de calidad, los principios básicos y las características del trabajo cooperativo, hasta las representaciones sociales y culturales en la formación docente.

Además, en estas páginas se recogen propuestas orientadas a la gestión para la capacitación y desarrollo del personal académico, a la generación de nociones sobre desobediencia civil y al desarrollo del proceso de diagnóstico del grado de asimilación de los contenidos históricos. También se destaca la importancia del tipo de representaciones culturales que se están trabajando durante los últimos años en la formación profesional de los estudiantes, considerando directrices de integralidad como la interculturalidad, inclusión educativa, entre otras, que permiten formar docentes coherentes con la razón social.

Debido a su esencia investigativa, a la diversidad temática y a la riqueza de su dinámica argumental, son muchos los derroteros que, desde cada capítulo, se abren a nuevas investigaciones y las interrogantes que quedan sin respuesta. No obstante, el gran mérito de este proyecto multiautoral es responder al desafío que representa integrar, en escasas páginas, las ideas impulsadas por los autores de este libro, cuya puesta en marcha resignificará las prácticas innovadoras que coexisten en la actualidad, en un intento por superar los modelos educativos tradicionales.

Es nuestro deseo que el lector valore positivamente este notable esfuerzo, que, sin dudas, guiará en el futuro, a escala mundial, regional, nacional y local, muchas de las acciones tendientes al análisis de la cotidianidad educativa en el nivel universitario. Esperamos que las ideas y propuestas que aquí se presentan sirvan de estímulo para la conformación y consolidación de procesos novedosos, que apunten abierta, dialógica y sistemáticamente al perfeccionamiento del proceso educativo universitario.

Dra. Amparo Cazorla Basantes. PhD

Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo

HACIA LA CALIDAD DEL PROCESO EDUCATIVO; EL VERDADERO APORTE DE LAS TIC

TOWARDS QUALITY OF EDUCATIVE PROCESS: THE REAL SUPPORT OF TIC

Cristhy Jiménez¹

Universidad Nacional de Chimborazo

cjimenez@unach.edu.ec

Amparo Cazorla²

Universidad Nacional de Chimborazo

acazorla@unach.edu.ec

¹ PhD en Ingeniería Informática. Docente-Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías. Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH). Riobamba. Ecuador.

² PhD en Historia. Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías. Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH). Riobamba. Ecuador.

³ MSc en Ciencias de la Electrónica. Docente de la Facultad de Ingeniería Informática. Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (ESPOCH). Riobamba. Ecuador.

⁴ PhD en Ciencias Pedagógicas. Docente-Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías. Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH). Riobamba. Ecuador.

Pablo Lozada³

Escuela Superior Politécnica de Chimborazo

plozada@espoch.edu.ec

María-Nela Barba-Tellez⁴

Universidad Nacional de Chimborazo

mnbarba@unach.edu.ec

RESUMEN

La calidad de la educación es asumida hoy en día como un concepto multidimensional que puede ser medido a través de diversos parámetros relacionados con el proceso educativo. En los últimos tiempos a nivel mundial, las instituciones educativas han asumido una postura encaminada a aplicar y fortalecer el paradigma de aprendizaje constructivista, cuya característica fundamental es precisamente centrar el proceso en el alumno y que sea éste el encargado de generar y conectar el conocimiento. En este sentido, el uso de las llamadas tecnologías de información y comunicación se convierte en una práctica absolutamente necesaria en ese camino de fortalecimiento y construcción de conocimientos. No obstante, existen posturas que responsabilizan al uso de las TIC de la carencia de aprendizajes significativos en los estudiantes debido a su uso superficial y meramente de consulta. Este trabajo presenta una reflexión respecto al impacto de las tecnologías de información y comunicación en la búsqueda de un proceso educativo de calidad, considerando que es absolutamente necesario combinar las ventajas del uso de nuevas tecnologías para fortalecer las competencias digitales de los entes del proceso educativo, pero sin relegar otros parámetros como la pedagogía y la didáctica.

PALABRAS CLAVE: (Calidad de la educación, TIC, Competencias digitales)

ABSTRACT

The quality of education is assumed today as a multidimensional concept that can be measured through several parameters related to the educational process. In

recent times worldwide, educational institutions have taken a position aimed to apply and strength the paradigm of constructivist learning, whose fundamental feature is precisely to focus the process on the student in order to promote that he be the responsible for generating and connecting his own knowledge. In this sense, the use of the so-called information and communication technologies becomes an absolutely necessary practice in the way of strengthening and building knowledge. However, there are positions that blames the use of ICT for the lack of significant learning in students due to its superficial and merely consultation use. This paper presents a reflection about the impact of information and communication technologies in the search for a quality educational process, considering that it is absolutely necessary to combine the advantages of the use of new technologies to strengthen the digital competences of the entities of the educational process, but avoiding relegating other parameters such as pedagogy and didactics.

KEYWORDS: (Quality education, ICT, digital competences)

INTRODUCCIÓN

Hablar de calidad de la educación conlleva el análisis y evaluación de distintos parámetros orientados a determinar de alguna manera, si el proceso de enseñanza-aprendizaje se está desarrollado bajo estándares apropiados.

La universidad ecuatoriana, desde hace varios años, ha sido partícipe de múltiples cambios, propuestas, modelos y estrategias orientadas garantizar un proceso educativo de calidad (CACES, 2018). No obstante, tras varios años de aplicación de estos modelos, internamente observamos que, si bien ciertos procesos administrativos han intentado mejorarse, el ámbito educativo, didáctico y de formación no necesariamente lo ha hecho de manera paralela.

A pesar de que son muchos los parámetros a considerarse para determinar si la educación es de calidad, diversos estudios destacan las ventajas de utilizar las tecnologías de información y comunicación como medio de personalización del aprendizaje, a fin de lograr una mejor educación (Bustos & Román, 2016; Samarakoon, Christiansen, & Munro, 2017; Sánchez, Febles, & Colomé, 2016; Tapia, Ávila, & Paz, 2016; Vaillant & Zidán, 2018). Sin embargo y tal como se menciona en (De La Herrán, 2017), aunque las TIC parecen fortalecer el aprendizaje al personalizarlo, en ocasiones la resistencia al cambio en materia

tecnológica por parte de los docentes y/o estudiantes, impacta negativamente el uso innovador de las nuevas tecnologías.

En su trabajo, De la Herrán (2017) menciona que las TIC lejos de ser un medio favorable para optimizar el aprendizaje, se han convertido en una herramienta superficial, donde incluso lo que se aprende a través de estas herramientas se convierte en un aprendizaje superficial y poco duradero. No obstante, es necesario destacar que, en la actualidad, el uso de las TIC es una tendencia casi obligatoria ya que posibilita el desarrollo del paradigma constructivista.

En este sentido, diversos estudios señalan las ventajas del paradigma constructivista sobre el tradicional paradigma basado en el conductismo (Benito, 2009; Delgado Munévar, 2017; Figueroa Cepeda, Muñoz Correa, Lozano, & Zavala Urquizo, 2018). El constructivismo, considera tanto al estudiante como al profesor del siglo XXI, como entes capaces de generar redes de aprendizaje utilizando, en lo posible, las potencialidades que brindan las TIC. Actualmente, con el uso de dispositivos móviles e internet, el clásico modelo de educación está tendiendo a transformarse en un modelo inclusivo, accesible y masivo.

Pero entonces, nos preguntamos por qué la tendencia de la Pedagogía radical e inclusiva no asume el uso de las TIC como una fortaleza. De La Herrán (2017) menciona que la superficialidad del aprendizaje a través de las TIC se debe a que los individuos aprenden a consultar, y esas consultas, pocas veces se transforman en conocimientos permanentes o duraderos. Dicho de otro modo, encontramos información y la utilizamos para el momento, ya que sabemos que, gracias a las bondades del internet, volveremos a encontrarla si es requerida en otra oportunidad. Por lo tanto, quizá el problema no son exclusivamente las TIC, sino que, mientras éstas sigan siendo consideradas como simples medios de consulta, la capacidad de investigación y por ende el aprendizaje no se verán desarrollados o consolidados plenamente.

En este trabajo, se presenta un análisis reflexivo respecto al rol de las tecnologías de información y comunicación en la consecución de una educación de calidad. La principal conclusión apunta a que es necesario promover el uso de las TIC en la educación pero que, a su vez es fundamental establecer estrategias para eliminar la superficialidad de los conocimientos adquiridos a través de ellas.

METODOLOGÍA

Bajo un enfoque reflexivo se analiza el aporte de las TIC en miras a conseguir la tan anhelada calidad educativa. A través de una breve revisión literaria, se analizó material bibliográfico relacionado con el tema en cuestión, partiendo del análisis del significado de calidad de la educación, para luego contextualizar el aporte que las tecnologías de Información y comunicación representan para lograr este objetivo. Si bien, el presente trabajo no consiste en una investigación a fondo respecto esta temática, si marca un punto de partida para identificar las falencias y detectar posibles nichos donde a través de programas y proyectos de investigación se logre intervenir y mejorar la educación, volviéndola de calidad.

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

En septiembre del año 2015, la Organización de las Naciones Unidas, aprobó la Agenda para el 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, como una guía para que los diversos países y sociedades impulsen el mejoramiento de la vida de sus habitantes (ONU, 2018). Dentro de los 17 objetivos de que componen la Agenda sobre Desarrollo Sostenible, precisamente el objetivo número cuatro, se refiere a la Educación de Calidad, considerándola como una parte fundamental para mejorar la calidad de vida de las personas, quienes con una educación inclusiva y equitativa, serían capaces de generar soluciones innovadoras, tendientes a resolver los mayores problemas de la sociedad (United-Nations, 2015).

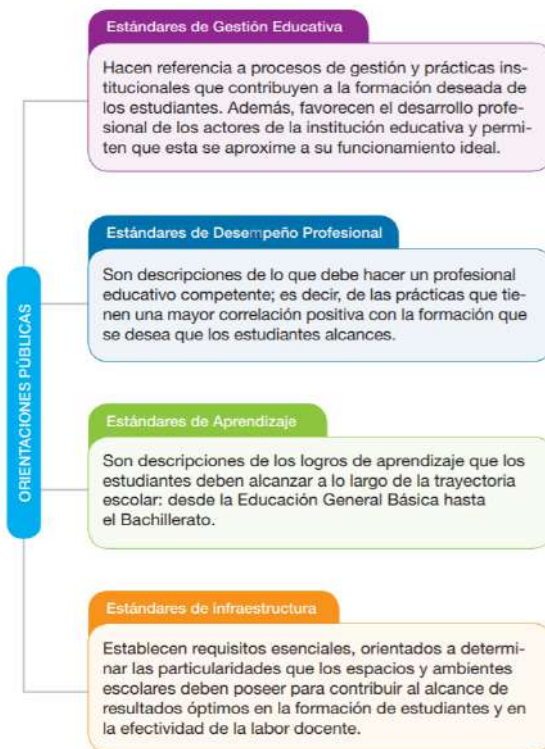
La tercera meta que compone el objetivo de Educación de Calidad de la Agenda para el Desarrollo Sostenible (2015), señala que hasta el 2030 se debe: "... asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria" (p.19). Si bien, en todo el documento se menciona reiteradamente, los términos educación de calidad; en ninguno de sus apartados se establece plenamente el significado de estos términos. Es así, que el papel de cada una de las naciones se orienta además, a determinar los parámetros con los cuales se puede medir o monitorear una característica que hasta cierto punto puede resultar ambigua.

En el documento de Estándares de Calidad Educativa, promulgado por el Ministerio de Educación del Ecuador (2012), se establece que:

Un sistema educativo será de calidad en la medida en que dé las mismas oportunidades a todos, y en la medida en que los servicios que ofrece, los actores que lo impulsan y los resultados que genera contribuyan a alcanzar las metas conducentes al tipo de sociedad que aspiramos para nuestro país (p.6).

Es así que, considerando al concepto de calidad de la educación bajo un enfoque multidimensional y adaptable al entorno de desarrollo de la sociedad; resulta sumamente difícil establecer criterios para medirlo o monitorearlo a fin de garantizar su cumplimiento. Sin embargo, bajo la concepción del gobierno ecuatoriano, se establecieron cuatro tipos de estándares, que son los que se resumen en la figura 1.

Figura 1. Estándares de educación de calidad, según el modelo ecuatoriano



Fuente: (Ministerio-de-Educación, 2012)

Los estándares mostrados en la figura 1, se orientan a monitorear la calidad del sistema educativo en base a cuatro parámetros: (1) Gestión educativa, (2) Desempeño profesional, (3) Aprendizaje y (4) Infraestructura. Tras analizar los elementos considerados en estos parámetros, es posible notar que el uso de las tecnologías de información y comunicación no se mencionan explícitamente como estrategias de mejora en la calidad educativa. No obstante, si se mencionan tópicos relacionados con la pedagogía y la didáctica, destacando la necesidad de aplicar modelos pedagógicos innovadores.

En este sentido, y considerando que somos parte de la llamada Sociedad del conocimiento, donde gracias a la masificación de las tecnologías de la información y comunicación se produjo una transformación en la forma tradicional en que las personas realizan sus actividades (García-Peñalvo, 2018; Krüger, 2006; Mateo, 2006; Tubella & Requena, 2005), resulta necesario enfocar los modelos pedagógicos hacia el uso de estos recursos tecnológicos.

Por su parte, el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador (CACES), siendo el organismo encargado de ejecutar procesos para evaluar la calidad de las instituciones de educación superior (IES), considera a la educación como un bien público y postula el concepto de calidad en base al artículo 93 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2018), enfatizando que:

...se basa en el equilibrio de la docencia, la investigación e innovación y la vinculación con la sociedad, orientadas por la pertinencia, la inclusión, la democratización del acceso y la equidad, la diversidad, la autonomía responsable, la integralidad, la democracia, la producción de conocimiento, el diálogo de saberes, y valores ciudadanos.

A pesar que en esta definición, tampoco se menciona de manera explícita a las TIC, si podemos asumir que son parte fundamental en el proceso de producción y compartición de conocimientos.

EXPERIENCIAS DEL USO DE LAS TIC EN LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN

Desde hace varios años, la literatura reporta un sinnúmero de trabajos tendientes a evidenciar el aporte de las TIC en la mejora de la práctica educativa. Así, en su trabajo de investigación, Jillian Dellit (2001) manifiesta que el uso de las

TIC no implica de manera automática calidad en el proceso educativo, pero sí reconoce que el uso apropiado de estas tecnologías puede acelerar el proceso de aprendizaje y mejorar algunos aspectos como las habilidades básicas, la capacidad de resolver problemas, el manejo de información, entre otras. Al mismo tiempo, Dellit reconoce que es necesario el desarrollo de estrategias de aprendizaje adecuadas, para un mejor aprovechamiento de las ventajas de las TIC en la educación.

La conclusión de Dellit, guarda relación con lo manifestado por De La Herrán (2017), en cuanto a que la irrupción de las TIC en la educación, ha traído problemas en el campo del aprendizaje, al no contribuir de manera efectiva a la consecución de aprendizajes significativos, ya que los estudiantes generan capacidades para consultar y no tanto para aprender y comprender.

En el trabajo de Oyovwe-Tinuoye y Adogbeji (2013), los autores analizaron los beneficios y dificultades de las TIC para una educación de calidad. Los resultados de Oyovwe-Tinuoye y Adogbeji permitieron concluir que las TIC son herramientas que mejoran la educación de calidad ya que permiten transformar y capacitar a los miembros de la sociedad, quienes a su vez serán capaces de transformar y mejorar la economía de las naciones.

Aunque en general, el uso de las TIC está asociado a resultados positivos en materia de mejora de la calidad de la educación, quizá el efecto sobre el uso de estas tecnologías en el rendimiento académico sigue estando en tela de juicio. No obstante, considerando el concepto de calidad establecido por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) y el cuarto objetivo de desarrollo sostenible promulgado por Organización de Naciones Unidas (ONU); podemos evidenciar que las TIC resultan ser herramientas clave para lograr la masificación y acceso a un sistema de educación inclusivo, mayoritario e innovador, tal como lo afirmó Fernández (2017) en su investigación.

APRENDIZAJE DIFERENCIADO A TRAVÉS DE LAS TIC

El principal desafío, para lograr que un sistema educativo sea de calidad, es masificar el acceso a la educación, brindando las mismas oportunidades a todos quienes desean ser parte de un cambio social basado en el aprendizaje, la innovación y/o el emprendimiento (Ministerio-de-Educación, 2012). En este sentido, las TIC resultan ser una de las herramientas más prometedoras para

hacer frente a este desafío. A través de los recursos tecnológicos y previo el análisis de los distintos contextos e incluso estilos de aprendizaje, es posible proporcionar elementos que garanticen que se está atendiendo el aprendizaje diferenciado de los entes educativos y por ende se está masificando la educación.

La forma de aprender de los estudiantes difiere de acuerdo a múltiples factores como el entorno, las competencias cognitivas e incluso el tiempo disponible para invertir en la adquisición de conocimientos (Gallegos, 2011). En este sentido, entendiendo estas diferencias, los entornos educativos, deben ser capaces de adecuar las particularidades del modelo pedagógico a las características bajo las cuales se desarrolla el aprendizaje de los estudiantes. Lo ideal sería brindar una atención personalizada, no sólo a través de ayudas pedagógicas presenciales, sino proveyendo otras alternativas mediadas por recursos tecnológicos que se adapten en intensidad a los requerimientos de los estudiantes y a los recursos tecnológicos disponibles para llevarlas a cabo. De esta manera, sería posible extender la influencia del profesor más allá del turno de clase.

La aparición e incorporación de los medios audiovisuales generan cambios y transformaciones en las estructuras curriculares y en todos los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje: objetivos, contenidos, métodos, evaluación y formas de organización (Sánchez, Babilonia, & Piñeres, 2017).

La literatura reporta que en las experiencias educativas con nuevas tecnologías se desarrollan una serie de cambios en el aprendizaje de los estudiantes (Basantes, Naranjo, Gallegos, & Benítez, 2017; Córdova, García, Rodríguez, Cruz, & Paredes, 2017; Sánchez et al., 2017), por lo que el modo de enseñar del docente también debe cambiar, así como las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza. Dicho de otro modo, la capacidad de transformación del aprendizaje no es algo intrínseco a la tecnología, sino que se genera como un cúmulo de factores asociados.

Resulta conveniente reflexionar respecto a las formas en que los docentes pueden crear experiencias y oportunidades para la atención a las necesidades de aprendizaje a través de las TIC, lo que presupone además, propiciar una atención diferenciada con aquellos estudiantes que quedan al margen de aquellas oportunidades. En este sentido, surgen las siguientes interrogantes:

¿Qué formas de aprendizaje están siendo atendidas por las nuevas tecnologías

educativas y qué formas de enseñanza están adoptando los docentes junto con ellas?

No es raro encontrar en los entornos educativos, deficiencias en las competencias digitales de los docentes, que se convierten en un limitante para el cambio o adopción de modelos de enseñanza-aprendizaje basados en tecnologías (Bustos López & Gómez Zermeño, 2018; Carmona & Martínez, 2017). También, es necesario puntualizar en algunos inconvenientes que surgen cuando se intenta aplicar las tecnologías como apoyo al proceso educativo:

- Los materiales o recursos digitales se diseñan y/o utilizan considerando un modelo standard de alumno, que no contempla las características individuales o estilos de aprendizaje diferenciados.
- Las ayudas pedagógicas mediadas por recursos tecnológicos a veces no se corresponden con la intensidad del aprendizaje de los estudiantes.
- No se analiza el contexto de las capacidades de los estudiantes para hacer frente a la utilización de recursos tecnológicos en su aprendizaje.
- Se limita el uso de estrategias de aprendizajes personalizadas.
- Se limita el uso de herramientas de comunicación mediadas por la tecnología que podrían proporcionar más oportunidades de interacción, colaboración y personalización en el proceso de aprendizaje.

Aunque generalmente, los entornos educativos promueven estrategias para potenciar las posibilidades tecnológicas y didácticas de los docentes, en ocasiones estas estrategias resultan insuficientes con respecto a orientaciones precisas e integradas de cómo los docentes pueden generar, usar y compartir recursos digitales de aprendizaje.

El desarrollo de recursos digitales de aprendizaje, no es una tarea trivial ya que exigen una estructuración y presentación clara, coherente y significativa del contenido; de manera que establezcan una relación comunicativa con el estudiante y propicien el desarrollo de las habilidades para la observación, la interrogación, el análisis, la síntesis, la contrastación, la crítica, entre otras (Córdova et al., 2017; Merino, 2018). Por otra parte, para que el docente pueda crear materiales de aprendizaje y brindar ayudas especializadas, además de ser un evaluador del aprendizaje de sus estudiantes, debe convertirse en comunicador, tanto en su rol

de asesor como a través de los recursos que diseña o adapta considerando las diferencias o particularidades de sus estudiantes.

LOS DESAFÍOS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO

Como la mayoría de las instituciones de educación superior ecuatorianas, la Universidad Nacional de Chimborazo se encuentra constantemente atendiendo el cumplimiento de los distintos parámetros de calidad establecidos por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES). Como parte de los parámetros tecnológicos y de infraestructura, se está impulsado el uso cada vez mayor de la plataforma virtual de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, las competencias digitales tanto de estudiantes como docentes, han demostrado no ser lo suficientemente desarrolladas para lograr un manejo satisfactorio de esta plataforma. A su vez, la necesidad de generar productos asociados al cumplimiento de otros indicadores de calidad propuestos por el CACES, han generado una limitación en el tiempo en el que los docentes pueden dedicar para trabajar con las herramientas tecnológicas institucionales y así mejorar sus competencias digitales.

Por otra parte, es común observar docentes renuentes a adquirir o mejorar sus competencias digitales que les permita hacer frente al nuevo modelo de estudiantes, los llamados estudiantes nativos digitales (Roig, López, & Álvarez, 2017), aquellos que nacieron en una época tecnológica y que son capaces de manejar estas herramientas de modo superior a los docentes; quienes lejos de aprovechar todas las capacidades de los entornos tecnológicos de enseñanza-aprendizaje, a menudo los consideran como una barrera entre el estudiante y los contenidos que debe entregar.

En un estudio reciente desarrollado en la UNACH, Solís, Silva y Humanante (2018) analizaron las competencias digitales de los docentes de la institución, encontrado que en un alto porcentaje, eran consideradas muy bajas para hacer frente al desafío de utilizar un proceso de enseñanza mediado por la tecnología. Por otra parte, en el trabajo de Humanante et al. (2018), al estudiar las competencias digitales en estudiantes de nuevo ingreso en la misma institución, se encontró que las mayores competencias digitales de los estudiantes estaban orientadas al uso de redes sociales y herramientas de entretenimiento o distracción, y

no necesariamente al uso de herramientas educativas tendientes a mejorar o facilitar su proceso de aprendizaje.

Está claro entonces que, las ventajas del uso de las TIC en materia de calidad de la educación no están discernidas adecuadamente. No obstante, es importante reconocer los esfuerzos que las instituciones educativas realizan en materia tecnológica con la finalidad de apuntalar su nivel de calidad educativa. En este sentido, la Universidad Nacional de Chimborazo, ha promovido el desarrollo de actividades investigativas que involucren aportes tanto en el área tecnológica como también en el área pedagógica. Un claro ejemplo de aquello es la conformación del grupo de investigación UMayUK, cuya principal línea de investigación se orienta al uso, desarrollo y evaluación de tecnologías educativas. Actualmente, UMayUK ha puesto en marcha el proyecto de investigación denominado Mejora de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (MEVA), que contempla la mejora tanto en la dimensión tecnológica como en la pedagógica.

CONCLUSIONES

El concepto multidimensional de calidad de la educación, está asociado a diversos factores o estándares que las instituciones de educación deben cumplir, para garantizar que están formando individuos capaces de hacer frente a las necesidades y realidades actuales de la sociedad.

Aunque en las distintas definiciones de calidad de educación, el papel de las tecnologías de información y comunicación no es explícito, si es posible determinar su injerencia y valor para promover y obtener educación de calidad.

Además de ser el medio de consecución y desarrollo del paradigma constructivista, el potencial de las TIC se enmarca en la capacidad de conectar, innovar y facilitar el acceso a la educación incluso a aquellos individuos que por años han sido relegados, ya sea porque su ubicación geográfica, capacidades especiales e incluso realidades sociales que les han impedido acceder a ella.

En el ámbito pedagógico, el uso adecuado de herramientas tecnológicas, supone varios retos entre ellos, encontrar la forma de fortalecer los aprendizajes significativos, sustituyendo la capacidad de recordar o consultar de los estudiantes, por capacidades con mayor profundidad como las de aprender y comprender.

Es necesario flexibilizar e integrar componentes tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entendiendo que con este planteamiento no se trata de sobrevalorar el empleo de la tecnología, puesto que ésta no sustituye ni eliminan la misión del docente en la educación. Por el contrario, se trata de entender que ambos (docente y tecnología) son componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, con funciones bien diseñadas y delimitadas, cada uno importante e indispensable desde su posición.

Las instituciones de educación están conscientes de que su deber es proporcionar educación de calidad, por lo que se han sumado a un proceso de constante mejora a través del cual, el uso y fortalecimiento de las TIC ocupa un lugar importante en su planificación y desarrollo.

Finalmente, a través del presente trabajo, se ha logrado identificar que aún queda mucho por hacer para lograr la tan anhelada calidad educativa. Los diversos modelos de aseguramiento de la calidad consideran factores tecnológicos, curriculares, de gestión, etc. Sin embargo, consideramos que es necesario analizar en qué medida, el cumplimiento de estos estándares está vulnerando el desarrollo y fortalecimiento de prácticas pedagógicas, didácticas y de formación; siendo este tema precisamente parte fundamental del trabajo futuro de esta investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Basantes, A. V., Naranjo, M. E., Gallegos, M. C., & Benítez, N. M. (2017). Los Dispositivos Móviles en el Proceso de Aprendizaje de la Facultad de Educación Ciencia y Tecnología de la Universidad Técnica del Norte de Ecuador. *Formación universitaria*, 10(2), 79-88.
- Benito, M. (2009). Las TIC y los nuevos paradigmas educativos. *TELOS 78: La escuela digital. Desafíos de la innovación educativa*, 78, 63.
- Bustos, A., & Román, M. (2016). La importancia de evaluar la incorporación y el uso de las TIC en educación. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 4(2).
- Bustos López, H. G., & Gómez Zermeño, M. G. (2018). La competencia digital en docentes de preparatoria como medio para la innovación educativa. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*(26), 66-86.

- CACES. (2018). Política de evaluación institucional de universidades y escuelas politécnicas en el marco del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Retrieved from Quito:
- Carmona, F. É. G., & Martínez, A. C. (2017). Diagnosis of the Use of Information and Communication Technologies in the Process of Teaching-Learning Electronics in the Field of Education for Work in High Schools. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*(41), 124-148.
- Córdova, K. E. G., García, M. A. A., Rodríguez, A. L., Cruz, C. S. L., & Paredes, S. G. (2017). Materiales digitales para fortalecer el aprendizaje disciplinar en educación media superior: un estudio para comprender cómo se suscita el cambio educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 89-109.
- De La Herrán, A. (2017). *Pedagogía radical e inclusiva. Parte I-Parte II*. Estados Unidos.
- Delgado Munévar, W. G. (2017). Análisis de la política educativa colombiana desde la teoría del constructivismo estructuralista. *Revista Boletín Redipe*, 6(2), 67-80.
- Dellit, J. (2001). Using ICT for quality in teaching-learning evaluation processes. Learning Federation Secretariat Australian Education Systems Officials Committee [EN].
- Fernández Batanero, J. M. (2017). TIC y diversidad funcional. Hacia la calidad y equidad.
- Figueroa Cepeda, H. I., Muñoz Correa, K. E., Lozano, E. V., & Zavala Urquiza, D. F. (2018). Análisis crítico del conductismo y constructivismo, como teorías de aprendizaje en educación. *Revista Órbita Pedagógica*. ISSN 2409-0131, 4(1), 01-12.
- Gallegos, W. L. A. (2011). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y sus particularidades en función de la carrera, el género y el ciclo de estudios. *Journal of Learning Styles*, 4(8).
- García-Peñalvo, F. (2018). La Universidad en la Sociedad del Conocimiento. In: Grupo GRIAL.
- Humanante-Ramos, P., Silva, J., Solís, M. E., & Joo, J. (2018). Las competencias TIC en los estudiantes universitarios de primer ingreso. Chakiñan: *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*(4), 124-136.
- Krüger, K. (2006). El concepto de sociedad del conocimiento. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 683(11).

- LOES. (2018). Ley orgánica de educación superior. Quito, Ecuador: Registro Oficial Suplemento Año II- N. 297
- Mateo, J. L. (2006). Sociedad del conocimiento. *Arbor*, 182(718), 145-151.
- Merino, P. (2018). Implementación de recursos didácticos digitales para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje del bloque 6 de la materia de ciencias naturales en los niños del noveno grado de educación básica del colegio nacional Eloy Alfaro de la ciudad de Cariamanga, periodo 2016-2017. Universidad Nacional de Loja, Retrieved from <http://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/20586/1/Mar%C3%ADa%20Patricia%20Marca%20Merino.pdf>
- Ministerio-de-Educación. (2012). Estándares de Calidad Educativa. Retrieved from https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf
- ONU. (2018). 17 objetivos para transformar nuestro mundo. Retrieved from <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Oyovwe-Tinuoye, G., & Adogbeji, B. O. (2013). Information communication technologies (ICT) as an enhancing tool in quality education for transformation of individual and the nation. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(4), 21.
- Roig, A. E., López, M., & Álvarez, G. (2017). Una mirada crítica sobre los nativos digitales: Análisis de los usos formales de tic entre estudiantes universitarios. *Revista Q*, 9(17).
- Samarakoon, S., Christiansen, A., & Munro, P. G. (2017). Equitable and Quality Education for All of Africa? The Challenges of Using ICT in Education. *Perspectives on Global Development and Technology*, 16(6), 645-665.
- Solis, M., Silva, J., & Humanante, P. (2018). Conocimiento y uso de los entornos virtuales de aprendizaje por parte de los docentes universitarios. In *Informática, TICS y Educación Superior*. Riobamba: Editorial UNACH.
- Sánchez, F. S. R., Babilonia, I. D. C., & Piñeres, M. F. C. (2017). Incorporación e integración de la informática y los medios audiovisuales en la educación: 10 años de historia de informática educativa. *Acta Scientiæ Informatiæ*, 1(1).
- Sánchez, J., Febles, J. P., & Colomé, D. (2016). Las competencias en TIC y la calidad educativa en la educación superior: Caso Universidad de Guayaquil. *International Journal of Innovation and Applied Studies*, 15(3), 515.

- Tapia, J. A. R., Ávila, M. M., & Paz, M. d. l. L. S. (2016). El impacto de las TICs en la calidad de la educación superior. *Revista de investigación en ciencias contables y administrativas*, 1(1).
- Tubella, I., & Requena, J. V. (2005). *Sociedad del conocimiento*: Editorial UOC.
- United-Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. Resolution adopted by the General Assembly.
- Vaillant, D., & Zidán, E. R. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*, 136.

2

PROCESO DE GESTIÓN PARA LA CAPACITACIÓN Y DESARROLLO DEL PERSONAL ACADÉMICO.

UNA VÍA PARA PERFECCIONAR EL DESEMPEÑO DE
LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

PROCESS OF MANAGEMENT FOR THE TRAINING AND DEVELOPMENT OF ACADEMIC STAFF.

ONE STEP TO IMPROVE THE PERFORMANCE OF UNI-
VERSITY TEACHERS

Adalberto Fernández Sotelo¹

RESUMEN

El personal académico de las Universidades, juega un rol protagónico en el cumplimiento de los procesos sustantivos y de los objetivos institucionales, para la formación de los futuros profesionales, de ahí la importancia de su capacitación y desarrollo, concebida como un proceso para preparar a los docentes en función de lograr una mejora continua en su desempeño laboral. En tal sentido, el autor

¹ Profesor principal investigador I. Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador. PhD. en Ciencias de la Educación. CORREO: afernandez@unach.edu.ec.

conjuga las vivencias resultantes de su práctica profesional en la enseñanza universitaria, con la revisión de antecedentes relacionados con la problemática planteada, para emitir una propuesta de Proceso de gestión para la capacitación y desarrollo del personal académico de las Universidades, que con un enfoque estratégico, sistémico y participativo, asume como punto de partida la evaluación del desempeño de los docentes, como medio para identificar las falencias en su trabajo, que constituyen necesidades factibles de resolverse mediante la ejecución de acciones de capacitación y desarrollo y concluye con la evaluación del impacto de dichas acciones en el desempeño de los docentes, lo que constituye una alternativa viable para el perfeccionamiento de la labor de los mismos.

PALABRAS CLAVE: capacitación y desarrollo, mejora continua, desempeño laboral, proceso de gestión, personal académico.

ABSTRACT

The academic staff of the Universities, plays a leading role in the fulfillment of substantive processes and institutional objectives, for the training of future professionals, hence the importance of their training and development, conceived as a process to prepare the teachers in order to achieve continuous improvement in their work performance. In this sense, the author combines the experiences resulting from his professional practice in university teaching, with the review of the background related to the problematic raised, to issue a proposal for the management process for the training and development of the academic staff of the universities, that with a strategic, systemic and participatory approach, it assumes as a starting point the evaluation of teachers' performance, as a means to identify the shortcomings in their work, which constitute feasible needs to be solved through the execution of training and development actions and concludes with the evaluation of the impact of said actions on the performance of teachers, which constitutes a viable alternative for the improvement of their work.

KEYWORDS: training and development, continuous improvement, work performance, management process, academic staff.

INTRODUCCIÓN

El personal académico de las IES, juega un rol protagónico en el cumplimiento de

los procesos sustantivos y de los objetivos institucionales, de ahí la importancia de la capacitación y desarrollo de los mismos, en tanto constituye un proceso para preparar a los docentes en función de lograr el cumplimiento exitoso de sus tareas actuales y de las exigencias futuras, contribuyendo a su desarrollo y a su mejor integración en la Universidad.

La Gestión de la Capacitación y Desarrollo, se considera un proceso, pues cuenta con elementos precisos e inter relacionados, donde se definen claramente los 3 momentos de todo proceso: elementos de entrada o insumos, que luego son transformados por la acción de los actores que intervienen en el mismo, para originar salidas concretas.

Este proceso de capacitación y desarrollo, también es denominado, en diferentes contextos, como proceso de Formación, de Progresión y Desarrollo, Educación, Aprendizaje, Superación y comprende la preparación, capacitación y desarrollo de carreras, actualización y complemento del conocimiento, habilidades y actitudes del capital humano de una entidad, según las necesidades y metas futuras, la determinación de deficiencias e insuficiencias en el desempeño y los intereses individuales y en esencia contiene dos procesos interrelacionados: Capacitación y Desarrollo.

La Capacitación: comprende el proceso de formación de conocimientos, habilidades y actitudes en las personas, para elevar su nivel de desempeño, dando respuesta a los requerimientos del puesto de trabajo actual.

En cuanto al Desarrollo, se define como un proceso de incremento, y ampliación de las capacidades y tecnología de trabajo de un individuo o grupo, orientado hacia responsabilidades o exigencias futuras, o sea, la capacitación caracteriza la función correctiva y el desarrollo la función preventiva, anticipativa, orientadas, en ambos casos, hacia el desempeño en el puesto de trabajo actual o futuro, según corresponda (Fernández y Vanga, 2015).

Por tanto, ambos procesos se complementan, pues los beneficios de la capacitación pueden prolongarse a toda la vida y contribuir al desarrollo para responsabilidades futuras; (Chiavenato, 2005), y por otra parte, la capacitación y el desarrollo deben considerarse como una inversión altamente compensada,

que se revierte en beneficios tangibles en el cumplimiento de los objetivos. (Zarragoitía, 2001)

Desde la perspectiva de las Ciencias de la Educación resulta de interés el criterio de Carlos Álvarez de Zayas, que analiza la Formación como el proceso y el resultado cuya función es la de preparar al hombre en todos los aspectos de su personalidad y a partir de la observación de la práctica social asegura que existe un proceso de formación, totalizador, cuyo objetivo es preparar al hombre como ser social y que agrupa, en unidad dialéctica, los procesos educativo, desarrollador e instructivo (Álvarez, s.f.), como consecuencia puede inferirse que la formación incluye al conjunto de acciones de capacitación y el desarrollo, en función de mejorar el desempeño.

En cuanto al desempeño, se asume como la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad en el ejercicio de su profesión u oficio, y que pone el énfasis en el uso o manejo que debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado. (Huerta et. al., 2000).

A tales efectos, se considera que en el proceso de capacitación y desarrollo para mejorar el desempeño del personal académico en las universidades, el perfeccionamiento del desempeño, debe rebasar el significado tradicional del término desempeño asociado al aspecto técnico del puesto de trabajo y adquirir una dimensión de búsqueda del progreso integral de las personas, que se asocia a la educación en su sentido más amplio y persigue la "formación" (Álvarez, s.f.), en correspondencia con los postulados del sistema social ecuatoriano y el carácter humanista e inclusivo de nuestra educación.

Un análisis crítico del resultado derivado de las actividades de control efectuadas por autoridades del ámbito académico, así como el intercambio con autoridades académicas de instituciones universitarias e investigadores, en el contexto ecuatoriano, con vistas a plasmar los problemas e insatisfacciones que constituyen retos a vencer en el perfeccionamiento del desempeño de los docentes y las acciones de capacitación efectuadas, arroja los siguientes aspectos:

- Imprecisiones en la determinación y evaluación de las transformaciones que experimentan los estudiantes.
- Insuficiente trabajo de vinculación con la comunidad.

- Insatisfacciones con la práctica laboral.
- No es homogénea la interpretación e instrumentación que se hace del Modelo educativo de las universidades y la labor de los Colectivos de carrera.
- Insuficiente producción científica y actividad investigativa de los docentes, con escasa participación y vinculación de estudiantes.
- Coordinadores de Carrera que no son especialistas de las carreras que atienden.
- Predominan los profesores con formación profesional no pedagógica y sin antecedentes laborales en la Educación Superior.
- Baja formación académica del claustro (PhD).
- La mayoría de los docentes tienen Categoría de Auxiliares.
- Los docentes, en su mayoría reconocen que necesitan cambiar de Categoría y aspiran a una Categoría docente superior.
- La generalidad de los docentes son contratados, algunos a tiempo parcial y en consecuencia son portadores de la cultura de otros centros de trabajo.
- Existen manifestaciones de resistencia al cambio, entre el personal, que pueden conducir al inmovilismo y el conservadurismo.
- Se evidencian algunas conductas asociadas a un estado de desmotivación en algunos docentes, que limitan su actuación a los estándares mínimos imprescindibles en su desempeño.
- Presencia de stress y del Síndrome de desgaste profesional en algunos docentes, debido a la acumulación y realización de tareas bajo presión de tiempo, de forma reiterada y durante largos períodos.
- Se percibe un estado de opinión referente a que existe una distribución inequitativa de trabajo, por lo cual se concentran las actividades principales y de apoyo al quehacer institucional, en algunos colegas están recargados de actividades.

- Cuando los docentes inician su vida laboral en la Universidad, no reciben una preparación inicial que les favorezca la instalación e inserción en sus nuevas funciones.
- La evaluación del desempeño es formal y no responde a un sistema integral que abarque todas las esferas de actuación de los docentes en la universidad.
- Además el formato y método utilizado para la evaluación de los docentes no favorece la identificación de las debilidades en el desempeño, ni la determinación de las necesidades de capacitación y se centra en el proceso formativo con los estudiantes.
- Predominio, casi absoluto, de los cursos como forma de capacitación para mejorar el desempeño.
- No se evalúa el impacto de la capacitación, ni la transferencia de lo aprendido al desempeño de los docentes.
- No se establecen expectativas, ni metas a los docentes, al inicio de cada período de trabajo, que precisen su desempeño esperado, en función de las necesidades y planes institucionales y las posibilidades y nivel de desarrollo de cada individuo.

Como resultado del análisis de la situación descrita, se impone un cambio en la gestión de la capacitación y desarrollo de los docentes universitarios, como alternativa para perfeccionar su desempeño integral en correspondencia con las exigencias del modelo educativo correspondiente a cada universidad y las aspiraciones para obtener niveles superiores en el proceso de acreditación institucional, por lo que resulta necesario elaborar una propuesta que incluya lo que hay que hacer, cómo hacerlo, los roles de los implicados, así como los instrumentos y técnicas a utilizar.

La pertinencia de elaborar la propuesta está justificada además, por la necesidad de contribuir, por una parte a solucionar con calidad y aceptación las dificultades e insatisfacciones antes señaladas, que no han podido ser solucionadas por la concepción de Capacitación utilizada hasta la actualidad y por otra parte a potenciar el progreso individual de los docentes, en consonancia con las necesidades y perspectivas de desarrollo de las Universidades.

METODOLOGÍA

A partir de sus vivencias personales en el ejercicio de la profesión en la enseñanza universitaria, su experiencia investigativa en el área de gestión universitaria y la revisión de la obra de otros autores, en relación a la problemática planteada, el autor analiza y emite criterios, para elaborar una propuesta de Proceso de gestión para la capacitación y desarrollo del personal académico de las universidades, que con un enfoque estratégico, sistémico y participativo, asume como punto de partida la evaluación del desempeño de los docentes, como medio para identificar las falencias en su trabajo, que constituyen necesidades factibles de resolverse mediante la ejecución de acciones de capacitación y desarrollo y concluye con la evaluación del impacto de dichas acciones en el desempeño de los docentes, lo que constituye una alternativa viable para el perfeccionamiento de la labor de los mismos.

En tal sentido el proceder investigativo se estructuró en los siguientes momentos:

- Análisis documental para profundizar en la propuesta asumida como marco referencial.
- Fundamentación del Proceso propuesto, para la capacitación y desarrollo del personal académico en las universidades.
- Identificación de los Subprocesos componentes del Proceso de capacitación y desarrollo propuesto.
- Precisión sobre los elementos, estructura, instrumentos y proceder recomendado en cada fase de aplicación del Proceso propuesto.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. Fundamentación del Proceso propuesto, para la capacitación y desarrollo del personal académico en las universidades.

La palabra educación, etimológicamente, tiene dos sentidos, uno que procede de educare (criar, alimentar) y otro que proviene de ex-ducere (sacar, llevar, conducir de dentro hacia afuera), aunque en realidad no existe oposición entre ambos, pues se complementan. En consecuencia, desde la perspectiva de las Ciencias de la Educación, toda educación auténtica es aquella que ayuda al hombre a crearse

a sí mismo, por tanto, los anteriores conceptos presentan a la educación como un proceso, que se cumple por una influencia, por un desarrollo o por ambas cosas.

El proceso de capacitación y desarrollo propuesto se fundamenta en la Filosofía de la Educación, que se nutre del pensamiento pedagógico universal, que como concepción humanista centra su interés en el hombre, en el desarrollo de sus cualidades y valores, en su fuerza creadora capaz de transformar lo que le rodea a través de su actividad práctica y racional, otorga al hombre una dimensión universal como ser social, como manifestación de la "sociedad humana o humanidad socializada" (Marx y Engels, 1981, p.9), donde se establecen relaciones con tendencia al desarrollo, al progreso.

Se fundamenta además en el enfoque histórico-cultural del desarrollo psíquico humano, formulado por Lev Semionov Vigotski, el cual se centra en el desarrollo integral de la personalidad, que sin desconocer el componente biológico del individuo, lo concibe como un ser social cuyo desarrollo va a estar determinado por la asimilación de la cultura material y espiritual creada por las generaciones precedentes. (Cánovas, 2007)

Esta teoría potencia la decisión de que en la propuesta, la capacitación y desarrollo de los docentes se concibe mediante la actividad y la comunicación, en las relaciones interpersonales, constituyendo ambos (actividad y comunicación) los agentes mediadores entre la persona y la experiencia cultural que va a asimilar.

Estas consideraciones conducen a la necesidad de conocer lo que el docente es capaz de hacer con la ayuda de otros, en una actividad social de interrelación (según Vigotsky: desarrollo potencial), y lo que el docente puede realizar, y realiza, independientemente (desarrollo real), que constituye un logro, por ejemplo: un conocimiento, una habilidad, una norma de comportamiento.

A la distancia entre estos dos niveles evolutivos de desarrollo se le denominó por Vigotski, Zona de desarrollo próximo, que debe ser tomada en cuenta, pues permitirá que lo que es potencial en un momento se convierta en real, con la acción pedagógica o la interacción de otros participantes.

Desde esta posición se entiende entonces la asimilación de los conocimientos y en general el aprendizaje como un proceso en el cual las acciones externas modeladas en ese plano devienen acciones internas a través de la actividad y la

comunicación; donde según Pilar Rico, cada individuo hará suya esa cultura pero lo hará en un proceso activo, aprendiendo de forma gradual acerca de los objetos, procedimientos, las formas de actuar, de pensar. (Rico, 2003)

El proceso de capacitación y desarrollo concebido se respalda también para su aplicación en los postulados del aprendizaje desarrollador, derivado de la relación entre educación y desarrollo del propio enfoque histórico cultural, y definido como "... aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social." (Castellanos et. al., 2002, p. 35)

Además, el Proceso de capacitación y desarrollo de los docentes, ha sido concebido, partiendo de la premisa de que su finalidad es mejorar el desempeño del personal académico de la Universidad y como consecuencia la responsabilidad en el diseño e implementación de los programas, planes y acciones necesarias, recae en los actores protagónicos de los procesos sustantivos en cada nivel: Docentes – Directores de carrera – Sub decanos - Decanos – Vice rectores – Rector.

No obstante lo anterior y en correspondencia con la práctica de la gestión de cambios, es importante fijar pautas que condicionen la actuación de los individuos y constituyan guías del pensamiento y premisas en la aplicación del proceso propuesto para gestionar la formación y desarrollo de los docentes universitarios, por lo que en este caso se considera necesario implementar y cumplir los siguientes requerimientos, como condición necesaria y garantía del éxito:

- Enfoque estratégico: porque la gestión de la capacitación y desarrollo debe constituir una inversión para el futuro, en tanto permite el perfeccionamiento integral de los trabajadores, en correspondencia con los objetivos, aspiraciones y necesidades de la Universidad.
- Enfoque sistémico: por cuanto está integrado por un conjunto de elementos que tienen relación de dependencia y su interacción afecta la cualidad resultante.
- Enfoque participativo: pues en la gestión de la capacitación y desarrollo,

deben intervenir participativamente los implicados con la calidad del proceso de trabajo: Directivos, Docentes y Estudiantes, en una interacción constante que permita la integridad y objetividad de los criterios emitidos.

- La capacitación y desarrollo también se concibe con un enfoque integral, dado por la necesidad de lograr el desarrollo como educadores de los implicados, por lo que el alcance de una cultura general deben estar presente en su elaboración.
- La capacitación y desarrollo debe proyectarse para satisfacer las necesidades y aspiraciones de cada trabajador, en correspondencia con las necesidades y perspectivas de la entidad.
- Las acciones de capacitación no constituyen un medio para ejercer estímulos o sanciones, se conciben por necesidades del desarrollo organizacional, para enriquecer la competencia del individuo, a fin de que contribuya a la transformación de su entidad.
- Se debe potenciar el empleo de formas de capacitación desde el puesto de trabajo, aprovechando las fortalezas internas de cada Universidad y la relación con otras Instituciones de la Educación Superior (IES) y entidades del territorio.
- Fortalecer el vínculo de los que se preparan fuera del puesto de trabajo, con sus unidades organizativas de procedencia (Carreras y Facultades), mediante la ejecución de trabajos de aplicación para transferir con rapidez lo aprendido a la solución de los problemas existentes.
- Prestar especial atención a la preparación de los directivos de base y a los jóvenes con potencialidades de desarrollo científico.
- Tener en cuenta que la responsabilidad en la gestión de la capacitación y desarrollo de los docentes recae en el dirigente inmediato de cada puesto de trabajo y es un deber de los máximos dirigentes de cada nivel garantizar que esto se cumpla.
- Fortalecer el compromiso de los docentes ante su capacitación y desarrollo personal, debiendo responder a ello con disciplina y calidad.

2. Subprocesos componentes del Proceso de capacitación y desarrollo propuesto.

En correspondencia con los requerimientos antes señalados y el enfoque de procesos asumido, se conciben como subprocesos fundamentales componentes

de la Capacitación y Desarrollo, los siguientes:

- 2.1. Marco normativo vigente.
- 2.2. Evaluación del desempeño de los docentes.
- 2.3. Determinación de las necesidades de capacitación y desarrollo (DNC).
- 2.4. Ejecución de la capacitación y desarrollo.
- 2.5. Evaluación del impacto de la capacitación y desarrollo en el desempeño de los docentes.

En la figura No. 1, se puede apreciar el lugar que ocupa cada uno de estos subprocesos en el proceso de capacitación y desarrollo concebido, donde se destaca que el Marco Normativo se considera como insumo del Proceso, mientras que los restantes subprocesos tienen un carácter cíclico y son protagonistas en la transformación de los insumos en salidas.

En este ciclo, el punto de partida es el subproceso de Evaluación del desempeño, que aporta información para la DNC, que constituye la base para la formulación y Ejecución de la capacitación y desarrollo y posteriormente se aplica la Evaluación del impacto de la capacitación y desarrollo en el desempeño de los docentes, lo que aporta elementos para un nuevo subproceso de Evaluación del desempeño, repitiéndose el ciclo en un nuevo nivel de exigencias y desarrollo.

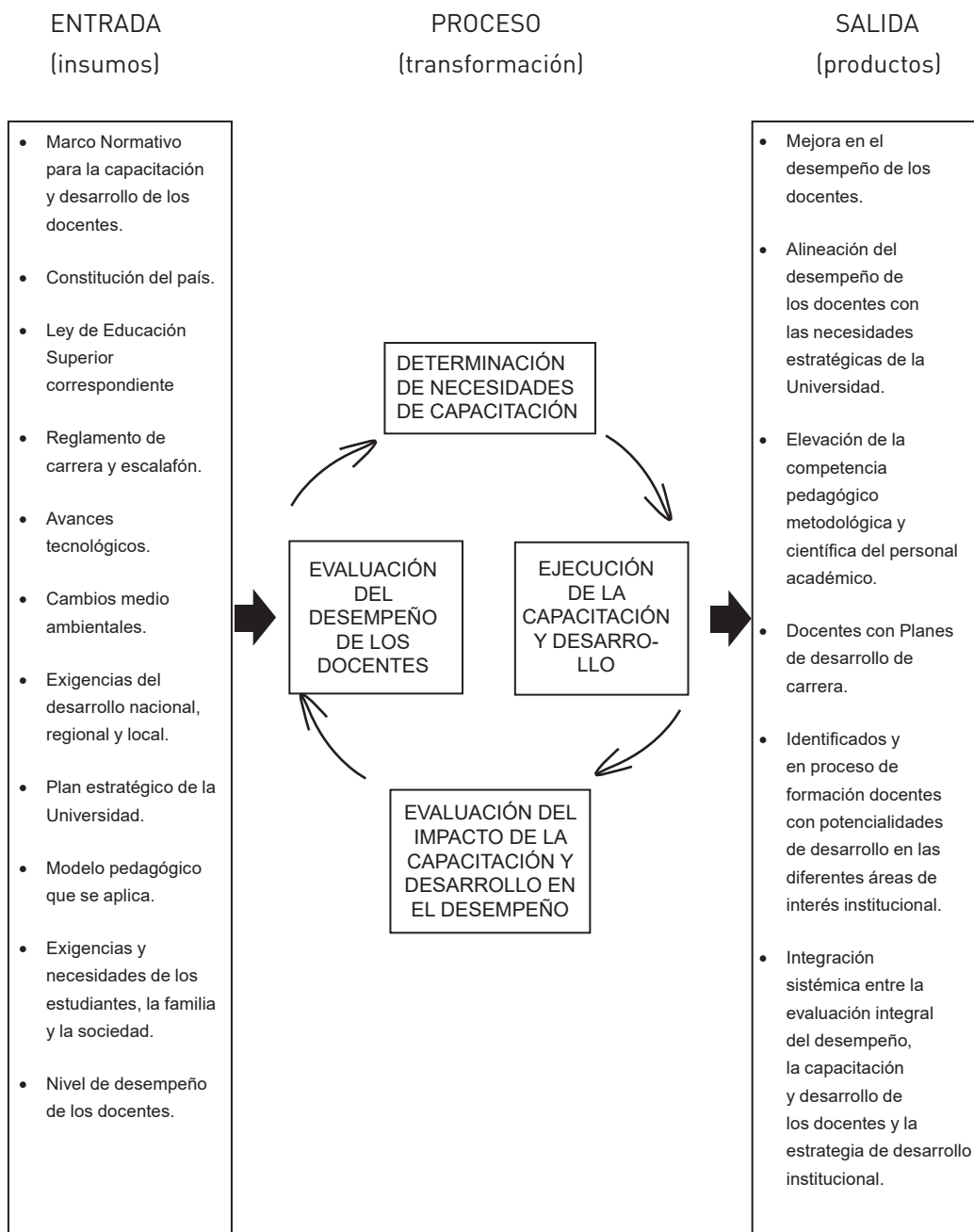


Figura 1: Proceso de capacitación y desarrollo de los docentes universitarios.

Fuente: Elaboración propia

2.1. Marco normativo vigente (para la capacitación y desarrollo de los docentes).

Este subproceso tiene como propósito aportar los fundamentos legales y directrices que permitan la ejecución del Proceso de capacitación y desarrollo de los docentes, en forma eficiente y eficaz, como consecuencia constituye uno de los elementos de entrada para el referido Proceso.

A lo interno, el Marco Normativo constituye también un proceso, que contempla como elementos de entrada (insumos):

- Constitución del país.
- Ley de Educación Superior correspondiente
- Reglamento de carrera y escalafón, propio de la Universidad.

Mientras que como salida (productos), contempla: Lineamientos, para la gestión de la formación y desarrollo de los docentes de la Universidad, que deben incluir directrices para:

- a. Evaluación integral del desempeño docente.
- c. Elaboración de planes y programas de capacitación y desarrollo.
- d. Ejecución y evaluación de los planes y programas de capacitación.
- e. Seguimiento y acompañamiento al desempeño docente.
- f. Evaluación de la transferencia e impacto de la capacitación y desarrollo al desempeño de los docentes.

1.2. Evaluación del desempeño de los docentes.

Este subproceso se ejecuta luego de definirse el Marco Normativo y constituye el elemento rector del ciclo en su doble carácter de primero y primordial para lograr los resultados esperados. Constituyen entradas de este subproceso, tal y como se aprecia en la figura 1, todos los elementos y documentos comprendidos en el Marco Normativo para la capacitación y desarrollo de los docentes.

Mientras que como productos del subproceso se deben obtener:

- Relación de fortalezas y debilidades de cada evaluado.
- Relación de docentes jóvenes en cada carrera, con potencialidades de desarrollo en cada esfera de la vida universitaria.
- Plan de asesoramiento, monitoreo y evaluación al subproceso de evaluación del desempeño en los diferentes niveles.

La evaluación del desempeño de los profesores es un proceso sistemático y holístico, de carácter orientador hacia la superación de las diferencias, con miras al logro de la calidad, que consiste en la obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de las capacidades pedagógicas del docente, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad.

Como consecuencia, la evaluación del desempeño por una parte debe ser ordenada y planificada, sin improvisaciones y por otra parte, no debe ser un hecho aislado, sino una actividad permanente, donde los juicios y las valoraciones van a estar dirigidas fundamentalmente, a apoyar la toma de decisiones para mejorar el desempeño de los docentes, por lo se debe disponer la realización de actividades de control sistemáticas, en el transcurso del semestre, por parte de los Jefes evaluadores, a las tareas desarrolladas por los docentes (clases, tutorías, dirección de actividades de investigación), para contar con información verídica sobre la calidad del desempeño de cada evaluado, en cada uno de los procesos sustantivos: docencia, investigación, y dirección o gestión académica.

Por otra parte, se debe tomar en cuenta que, con la finalidad de incluir el criterio de todos los actores implicados en el accionar de un docente universitario, los componentes de la evaluación integral son:

- Autoevaluación: Es la evaluación que el personal académico realiza periódicamente sobre su trabajo y su desempeño académico.
- Coevaluación: Es la evaluación que realizan pares académicos y directivos de la institución de educación superior.
- Heteroevaluación: Es la evaluación que realizan los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje impartido por el personal académico.

2.3. Determinación de las necesidades de capacitación (DNC).

Una vez concluido el subproceso de Evaluación del desempeño, corresponde, en el ciclo planteado (ver Figura 1), desarrollar el Subproceso de DNC, donde es necesario plantearse la interrogante de: *¿Cuáles de las deficiencias e insatisfacciones en el desempeño detectadas en la evaluación del desempeño, constituyen necesidades de capacitación y desarrollo?, o sea, ¿Qué insatisfacciones o debilidades del desempeño pueden resolverse mediante acciones de capacitación?*

El objetivo de este subproceso, es identificar las necesidades de capacitación y desarrollo, entre las insuficiencias, debilidades e insatisfacciones detectadas producto de la evaluación del desempeño de cada docente.

Constituyen elementos de entrada para este subproceso: los resultados de la evaluación del desempeño efectuada, así como el Listado de necesidades y prioridades, asociadas a la capacitación, propias de las perspectivas de desarrollo de cada Universidad, que debe ser elaborado a partir de la Planeación estratégica y el Plan de Mejoras Institucional, siendo responsabilidad de la Dirección Académica de cada Universidad, socializar dicho listado a las Facultades y Direcciones de Carrera.

Por su parte los Directores de Carrera y las Comisiones de evaluación deben incorporar a dicho listado los elementos necesarios en correspondencia con el Plan Operativo de Acción de la Facultad a que pertenecen.

Como salida o productos del Subproceso, se deben obtener:

- Listado de debilidades del desempeño por cada docente, que pueden resolverse con acciones de capacitación.
- Listado general de necesidades de capacitación y desarrollo priorizadas para cada docente.
- Listado de necesidades priorizadas de capacitación y desarrollo por carrera.
- Listado de necesidades priorizadas de capacitación y desarrollo por Facultad.
- Listado de necesidades priorizadas de capacitación y desarrollo de la Universidad.
- Plan de asesoramiento, monitoreo y evaluación al subproceso de DNC.

Es responsabilidad del Director de Carrera, el desarrollo exitoso de este Subproceso, con el apoyo de la Comisión de Evaluación, los propios docentes evaluados y el asesoramiento respectivo de los funcionarios y autoridades correspondientes.

El accionar general, para lograr el objetivo propuesto, comprende hacer una valoración inicial de las necesidades de cada trabajador por la Comisión de Evaluación y posteriormente socializar la propuesta y hacer las conclusiones definitivas; no obstante, en cualquier caso es conveniente dar participación a los propios trabajadores en la selección e identificación de “su” listado de necesidades.

En la ejecución del Subproceso, es importante tener en cuenta que las necesidades de capacitación y desarrollo, pueden considerarse como hechos complejos, sujetos a la influencia multivariada de determinantes, que están presentes en la entidad, en el trabajador, en las organizaciones en que milita y en la sociedad en su conjunto, por lo que debe dársele tratamiento como “eventos dinámicos” que son objeto de modificación en el transcurso del tiempo y que se transforman mediante el desempeño profesional y la interacción de las personas.

En esencia, las necesidades constituyen un elemento de fuerte incidencia en los objetivos, contenido, función y amplitud del Plan de capacitación y desarrollo y como norma, deben cumplir las exigencias siguientes:

- Presentarse en términos de cada puesto de trabajo específico.
- Vincularse con los objetivos de la Universidad, Facultad y Carrera y del puesto de trabajo, al cobrar dimensión a través de los parámetros que se evalúan, con lo que el desempeño por debajo de los niveles deseados, refleja problemas e insatisfacciones.
- Deben traducirse en competencias o en conocimientos, habilidades y actitudes que podrán proporcionarse por la vía de la capacitación, siempre que esta sea la vía más efectiva y económica.

La ejecución de este Subproceso, está caracterizada por el trabajo de organización de los datos obtenidos en el Subproceso de Evaluación del Desempeño antes ejecutado, y debe desarrollarse a partir de los documentos relacionados a continuación, que aportan datos sobre intereses puntuales y necesidades institucionales.

A. Listado de debilidades del desempeño individuales que pueden resolverse con acciones de capacitación.

Para confeccionar este listado, se puede proceder en el siguiente orden:

A.1. Confección para cada docente evaluado, del listado de parámetros de desempeño ordenados según el valor de la moda.

Este documento contiene la relación de los parámetros evaluados ordenados de menor a mayor, según el valor de la MODA obtenido y especificando el rango de importancia. En este caso resulta de utilidad calcular el % de parámetros en que el valor de la moda es 7 y que significa que la tendencia central en el estado de opinión sobre el desempeño en los mismos arroja satisfacción total.

También es recomendable hacer el cálculo porcentual del total de parámetros evaluados entre 6 y 7, que son valores que reflejan un nivel considerable en el estado de opinión sobre el desempeño y por último el % de parámetros evaluados hasta 5 puntos, los cuales reflejan las insatisfacciones mayores y contienen la generalidad de las necesidades de progreso.

A.2. Elaborar el listado general de necesidades de capacitación y desarrollo para cada docente.

A partir del listado anterior se procede a identificar la(s) necesidad(es) de capacitación y desarrollo correspondiente(s) a cada parámetro donde existe insatisfacción, o sea donde la moda es menor que 7 y que quedarían ordenadas según el criterio anterior de menor a mayor, que aunque no constituye un criterio de prioridad definitivo para la solución sirve como aproximación. No obstante, para la identificación definitiva de las insatisfacciones en el desempeño que constituyen necesidades de capacitación y desarrollo, es importante realizar un análisis detallado y profundo, teniendo en cuenta los aspectos siguientes:

En primer lugar es necesario determinar, del total de insatisfacciones para cada trabajador, cuáles pueden resolverse con capacitación y cuáles no; pero que sin embargo hay que solucionarlas, por su incidencia en la entidad o su contribución a la formación integral como docente universitario.

También hay que tener en cuenta que, contrariamente a lo que creen algunos, la capacitación no solo es útil para el aprendizaje de tecnologías y procedimientos de trabajo nuevos, también aporta al perfeccionamiento de la comunicación interpersonal, los hábitos de cortesía, de trabajo en grupo y otros aspectos, por lo que muchas de las insatisfacciones son solubles con acciones de capacitación, al depender de conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes para el incremento de la competitividad del docente, a partir de acciones tales como: cursos, asesoría, entrenamiento, tutoría, adiestramiento y otras, consideradas como tradicionales.

Además, en el desempeño de los docentes pueden reflejarse actitudes negativas, tales como desinterés o creencias y valores que no se corresponden con la ética profesional de un docente universitario y estas actitudes también pueden ser transformadas; aunque no siempre a partir de acciones de capacitación tradicionales y si a partir de acciones planificadas y organizadas del colectivo de Carrera, por lo tanto deben considerarse como necesidades.

B. Listado de necesidades priorizadas de capacitación y desarrollo para cada docente.

Se confecciona a partir del reordenamiento de las necesidades de capacitación, debe contener fundamentalmente las necesidades de mayor impacto en la misión de la Carrera, la Facultad y la Universidad. No obstante, puede que algunos parámetros tengan una calificación relativamente alta y que sin embargo sea conveniente incluirlos como necesidades de prioridad para la capacitación y desarrollo, por considerar que reflejan deficiencias que pueden afectar el cumplimiento de la estrategia organizacional.

Para otorgar la categoría de necesidad de capacitación priorizada a una insatisfacción en el desempeño deben tenerse en cuenta los criterios siguientes:

- Importancia e incidencia en su aporte a la misión y objetivos del puesto de trabajo y la Universidad.
- Intereses individuales y perfil de preparación del docente.
- Objetivos, necesidades y perspectivas de desarrollo de la Carrera, Facultad y la Universidad en cuestión, asociados al individuo.
- Posibilidades de desarrollo de cada docente, demostradas en su quehacer laboral (posibilidad de triunfar).
- Edad del docente.

Además se debe tener en cuenta que la capacitación y desarrollo es una inversión para el futuro y como consecuencia no es rentable, ni lógico, otorgar la máxima prioridad, por ejemplo, a una necesidad, que implique una ardua preparación teórica para una persona en edad cercana a la jubilación, por lo que debe manejarse este aspecto con profundidad y visión de futuro, o sea, la identificación de necesidades de capacitación y desarrollo, debe asociarse al establecimiento de un orden que garantice la prioridad en el logro del progreso del personal académico, para alcanzar el estado deseado en su desempeño.

Para efectuar la selección de necesidades, los responsables de la evaluación deben convocar a los propios docentes y a otros que se considere necesario; y aplicar como filosofía, el principio de Wilfred Pareto, interpretado como la determinación del 20% de las necesidades, de cada individuo, que influyen en el 80% de los resultados del trabajo y que tienen mayor impacto sobre la Universidad; lo que explica que dos o más parámetros pudieran tener igual evaluación y un orden de prioridad diferente.

En el proceso de análisis de la información obtenida, pueden desarrollarse dinámicas de grupo entre los evaluadores y docentes invitados (si se estima pertinente), donde se utilicen técnicas para la obtención de consenso, lo que permitirá enriquecer los planteamientos efectuados. Es importante acotar que los resultados deben presentarse y analizarse con cada docente, que es en definitiva quien debe tomar conciencia de sus necesidades, para trabajar por resolverlas.

C. Listado de necesidades priorizadas de capacitación y desarrollo por cada Carrera.

Una vez identificadas las necesidades priorizadas para cada docente, debe realizarse un análisis y valoración por los evaluadores en cada Carrera, para determinar coincidencias y regularidades en las necesidades y elaborar la propuesta de listado de necesidades priorizadas de capacitación y desarrollo por Carrera. Este listado de necesidades priorizadas debe ser sometido al análisis y aprobación de los docentes de la Carrera.

D. Listado de necesidades priorizadas de capacitación y desarrollo por cada Facultad.

Luego de identificadas las necesidades de capacitación y desarrollo por docente y por Carrera se debe entregar una copia a las autoridades de la Facultad, que designarán a los responsables para analizar el resultado de las diferentes Carreras y elaborar el Listado de necesidades de capacitación priorizadas para la Facultad.

E. Listado de necesidades priorizadas de capacitación y desarrollo de la Universidad.

Cada Facultad entregará a la instancia universitaria correspondiente, el listado antes referido y dicha instancia procederá a realizar el necesario análisis para confeccionar el listado a nivel institucional y evaluar su correspondencia con el "Listado de necesidades y prioridades, asociadas a la capacitación, propias de las perspectivas de desarrollo de la Universidad en cuestión", y en función del análisis emitir las recomendaciones y proponer las acciones correspondientes a cada nivel.

Con la ejecución de los subprocesos de Evaluación del desempeño y Determinación de las Necesidades de Capacitación y Desarrollo, se garantiza la información sobre las dificultades en el desempeño y las necesidades de capacitación y desarrollo de los docentes, con relación a las aspiraciones institucionales; a partir de este momento, corresponde pasar a la proyección de soluciones para lograr el cambio deseado en aras del progreso del potencial humano.

2.4. Ejecución de la capacitación y desarrollo.

Una vez realizada la DNC, corresponde actuar en función de resolver dichas necesidades, la pregunta a plantearse como guía del subproceso es ¿Qué hacer para solucionar las necesidades detectadas?

Constituyen entradas de este subproceso, el listado de necesidades priorizadas de capacitación y desarrollo para los docentes, las Carreras, Facultades y la Universidad. Por su parte los productos a obtener como consecuencia de la

ejecución del Subproceso son:

- Planes individuales de capacitación y desarrollo.
- Planes de capacitación y desarrollo para cada unidad organizativa.
- Plan de inducción institucional a los docentes de nuevo ingreso.
- Plan de capacitación institucional.
- Planes de desarrollo de carrera para docentes jóvenes con potencialidades en cada esfera de la vida universitaria.
- Ejecución de los Programas, Planes y Acciones de capacitación en los diferentes niveles.
- Informes cualitativos sobre el cumplimiento de los Programas, Planes y Acciones de capacitación por cada nivel.
- Plan de asesoramiento, monitoreo y evaluación al subproceso de Ejecución de la Capacitación y Desarrollo de los docentes.

Los actores que intervienen en la confección de los Planes, deben tomar en consideración, que los cursos no son la única forma de capacitación y mucho menos la más efectiva. En realidad existe un amplio espectro de formas de Capacitación que están documentados en la literatura sobre el tema y que se aplican en la práctica de las organizaciones contemporáneas, lo cual debe ser analizado y valorado, para implementar las variantes más adecuadas en función de perfeccionar el desempeño del personal académico de la Universidad.

Es importante además tener presentes que el Plan de Capacitación y Desarrollo, constituye, un programa en su conjunto, que en este caso se define como el conjunto de acciones diseñadas para dar solución a las necesidades concretas que fueron detectadas, tomando como guía los objetivos propuestos, por lo que en un Plan pueden incluirse, varios programas; por otra parte, cuando las necesidades individuales de varios trabajadores coinciden, pueden diseñarse objetivos y programas para la preparación colectiva. El programa es “la terapéutica, es decir, la elección y prescripción de los medios de tratamiento para sanar las necesidades indicadas o percibidas” (Chiavenato, 1999), y los programas pueden ejecutarse: fuera del puesto de trabajo o en el puesto de trabajo.

PREPARACIÓN FUERA DEL PUESTO DE TRABAJO:

Se efectúa a manera de cursos que se desarrollan a tiempo completo y dedicación

exclusiva de los participantes, en aulas y lugares especializados; en general estos cursos se diseñan para mejorar la efectividad global en el desempeño y para introducir nuevos métodos y técnicas de trabajo, pueden adoptar las formas de:

- Cursos cortos, de 40 y hasta 80 horas de duración,
- Diplomados,
- Maestrías en su variante presencial (en algunos países, se desarrollan Maestrías académicas y Maestrías profesionalizantes),
- Cursos de Especialización,
- Ciclos de Conferencias, entre otros.

Este tipo de actividades de capacitación fuera del puesto de trabajo, tiene la ventaja de que en el proceso de capacitación, no interfieren las tensiones propias de las actividades cotidianas de trabajo, que a veces son perjudiciales para la concentración de los cursistas y para el aprendizaje en general.

Uno de los mayores retos de este tipo de preparación es la posibilidad de aplicar lo estudiado cuando se regresa al puesto de trabajo. Si el ambiente de dicho centro no estimula el uso de las nuevas técnicas o conocimientos adquiridos, estos pueden de hecho, desaparecer rápidamente y el desempeño del individuo podría disminuir con relación al observado antes del programa. Debido a esto los directivos deben crear las condiciones que propicien los cambios y la introducción de los nuevos conceptos y técnicas, si no, ¿para qué invirtieron en la capacitación de sus docentes.

La otra forma de ejecución del programa para satisfacer las necesidades es LA PREPARACIÓN EN EL PUESTO DE TRABAJO, en el propio desempeño del cargo, a partir de aquellas actividades que se derivan del contenido concreto de trabajo y de sus deberes funcionales. Se ejecuta trabajando, ya sea en el mismo puesto o en otro que tenga relación, siempre en dependencia de los objetivos a alcanzar y controlando su cumplimiento, algunas de sus variantes son: auto superación, asesoramiento, adiestramiento, rotación, consultoría, tutoría, entrenamientos, talleres, actividades demostrativas, entre otras.

El logro de los objetivos de esta forma de preparación es más inmediato y persigue la incorporación de elementos esenciales para el desempeño del docente en el puesto de trabajo actual o futuro. La tendencia mundial, con respecto a la

preferencia en la forma de solución de las necesidades, “es que sea dentro de la organización y con la esfera de problemas e intereses de esta”, (Zarragoitia, 2001).

En cualquier caso el programa debe satisfacer las necesidades de la organización y las de los individuos. Si los objetivos estratégicos de la Universidad no se tienen en cuenta, el programa no rendirá beneficios en pro de la institución y, por otra parte, si los docentes no ven reflejados sus intereses, no se sentirán motivados, las actividades perderán relevancia para ellos y su nivel de aprendizaje distará mucho del nivel óptimo.

Con relación al diseño de los programas para la Capacitación y Desarrollo del personal académico de las universidades, se deben tener presente los criterios de (Tristá, 2004), al expresar que:

“En cualquier caso, el proceso de formación y desarrollo debe contener el conjunto de actividades generales y específicas convenientes para cada situación. Así, en todos los casos, será necesario un mínimo de formación pedagógica, en los casos en que no se posea experiencia en el trabajo científico, habrá que brindar formación en este campo y, cuando no se posee experiencia práctica y esta es necesaria, habrá que realizar actividades de vinculación con las organizaciones de la producción o los servicios más adecuadas para este fin.

Por otra parte, el proceso de formación y desarrollo debe contener las actividades específicas para el área de conocimientos en que va a trabajar el nuevo profesor, es decir, cursos de postgrado, obtención de un determinado nivel científico, impartición de distintas asignaturas relacionadas entre sí, mantenimiento de un vínculo estable con el sector productivo o de servicios correspondiente, y otras.”

En resumen, se puede afirmar que, el Plan de Capacitación y Desarrollo, constituye el elemento de enlace entre el presente y el futuro de la Universidad, es el conjunto de herramientas, para preparar al personal académico con vistas a que el futuro no nos sorprenda, es la posibilidad de conquistar el futuro que se aspira a construir en la organización.

Para elaborar los planes, debe afrontarse una disyuntiva importante; ¿se proyectan Planes de capacitación para un semestre, en correspondencia con el

período de evaluación del desempeño, para un año según el Plan Operativo de Acción (POA) de la Carrera o para el período que abarca el horizonte temporal de la planeación estratégica de la Universidad?

Al respecto se propone tomar en cuenta que toda planificación tiene un componente estratégico a mediano / largo plazo y un componente operativo o táctico más dinámico y que marca lo que debe hacerse por cada período para dar cumplimiento a lo estratégico.

Como consecuencia, el objetivo al que responde este subproceso es: Precisar el Plan de actividades para minimizar la brecha entre el estado actual y deseado de desempeño y consta de dos pasos:

1. Formulación de las vías de solución a corto, mediano y largo plazo.
2. Confeción de Planes de acción.

A partir de este criterio y teniendo en cuenta que los Planes deben incluir elementos de capacitación y de desarrollo de carrera, se propone elaborar dos formatos de planificación:

- A. Plan de capacitación y desarrollo con un carácter estratégico; para un horizonte temporal de cinco años, que debe contener las decisiones estratégicas (formuladas como objetivos: concretos y medibles), para darle solución a las necesidades priorizadas antes identificadas y sus plazos de cumplimiento enmarcados en los 5 años de referencia.

Este Plan se denominará: PLAN DE OBJETIVOS GENERALES PARA SOLUCIONAR LAS NECESIDADES PRIORIZADAS y se utilizará el formato siguiente, que se ilustra mediante un ejemplo:

PROFESOR: "X" (Profesor Auxiliar 1).

N.	VÍAS PARA SOLUCIONAR LAS NECESIDADES.	2	2	2	2	2
		0	0	0	0	0
		1	1	1	2	2
		7	8	9	0	1
1	Iniciar y desarrollar estudios de PhD en la especialidad ...		X	X	X	X
2	Presentar a eventos científicos, resultados del tema de investigación que desarrolla.	X	X	X	X	X
3	Obtener la Categoría Docente Principal de Profesor Auxiliar 2.			X		
4	Profundizar y desarrollar el tema: "Elaboración de recursos informáticos interactivos para la apreciación de las artes"	X	X	X	X	X
5	Liderar un Proyecto de investigación Local, Provincial o Nacional, asociado a la investigación para PhD.		X	X	X	X
6	Impartir cursos de postgrado, vinculado al tema de investigación.		X	X	X	
7	Realizar publicaciones sobre el tema de investigación.	X	X	X	X	X
8	Profundizar en su labor, para el perfeccionamiento de: a. Trabajo de tutoría b. Incidencia en la formación de valores. c. Proyectos de actividades complementarias. d. Componente de vinculación con la comunidad	X	X	X	X	

9	Dirigir Trabajos de Investigación estudiantil en función del desarrollo local.	X	X	X	X	
10	Alcanzar el reconocimiento de los miembros del colectivo de Carrera, por su participación en actividades convocadas por la institución.	X	X	X	X	
11	Colaborar en la planificación, organización, ejecución y control del trabajo metodológico en la Carrera.	X	X	X	X	

Para potenciar el éxito, debe tenerse en cuenta que: las soluciones, constituyen los objetivos de capacitación y desarrollo para el progreso integral del personal académico, y deben formularse a manera de resultados esperados, de competencias adquiridas, para favorecer su control y evaluación, además por el enfoque de visión de futuro con que se establecieron los parámetros de desempeño, para la Evaluación de los docentes, los objetivos deben proyectarse, según las prioridades planteadas y con un carácter estratégico.

Por tanto se debe asumir que la formulación de objetivos para la satisfacción de las necesidades debe proyectar para los plazos más inmediatos las soluciones a las prioridades principales, aunque también hay que tomar en cuenta que la satisfacción de algunas necesidades, no se logra en un período de tiempo corto, porque requieren de un proceso de educación y adiestramiento.

En la formulación de los objetivos, se debe lograr calidad y aceptación, a partir de la elaboración conjunta, donde intervenga el Director de Carrera, la Comisión de evaluación y el titular de cada puesto, y teniendo en cuenta las necesidades e intereses individuales y de la entidad, de tal forma, que el planteamiento de objetivos (escalonados por años), se constituya en un verdadero Plan de Progreso para los individuos.

El Plan debe estar insertado en el contenido de trabajo cotidiano, de manera tal que, en la medida en que se trabaje, se vayan cumpliendo los objetivos propuestos, se vaya progresando y se alcance el desempeño óptimo en cada parámetro, con lo que se desarrolla también la institución.

Los objetivos, se deben concebir con enfoque de sistema, dirigidos a resolver las insuficiencias colectivas, utilizando para ello las potencialidades del entorno (su propio centro e instituciones cercanas), así como las acciones coordinadas con otras instituciones docentes o Centros de Enseñanza Superior, lo que constituye un elemento facilitador del cumplimiento de lo planificado y del control del cumplimiento individual de los objetivos.

El mismo formato puede utilizarse para elaborar el Plan de objetivos generales para solucionar las necesidades priorizadas a nivel de Carrera, de Facultad y a nivel de la Universidad.

- B. Planes de Acción; este plan de capacitación es más dinámico, se elaborará cada semestre y contendrá las acciones necesarias para cumplir cada objetivo, así como acciones adicionales derivadas de necesidades de capacitación puntuales que respondan a falencias señaladas en la evaluación del desempeño de cada semestre, dentro de los cinco años.

El formato a utilizar será el siguiente, que se ilustra con ejemplo de actividades para el mismo PROFESOR X y en base al PLAN DE OBJETIVOS GENERALES PARA SOLUCIONAR LAS NECESIDADES PRIORIZADAS, que se utilizó como ejemplo.

PLAN DE CAPACITACIÓN Y DESARROLLO SEMESTRAL. Semestre abril agosto de 2017.

PROFESOR: "X" (Profesor Auxiliar 1).

No	ACTIVIDADES.	FECHA	Cumplimiento	
			SI	NO
1	Gestionar su matrícula en estudios de PhD, en la especialidad ¿?.	2017.		
2	Presentar Trabajo Científico relacionado con el tema de investigación en Evento científico de la Universidad.	Según convocatoria.		
3	Disertación sobre la concepción del tema de investigación, que desarrolla en uno de los jueves científicos y el colectivo de Carrera.	Mayo y julio		

4	Gestionar el liderazgo de un Proyecto Local, Ramal o Proyecto Nacional de Ciencia y Técnica vinculado al tema de investigación.	2017.		
5	Dirigir 2 trabajos de investigación estudiantiles en el perfil de su línea de investigación.	2017		
6	Lograr 1 publicación relacionada con la investigación que desarrolla.	Hasta sep.2017		
7	Diseñar, como profesor principal, un Curso de Superación vinculado al tema de investigación.	Hasta julio 2017		
8	Ofertar el curso de referencia, territorialmente, a estudiantes, trabajadores y miembros de la comunidad.	sept. 2017		
9	Participar en la planificación y ejecución de actividades metodológicas encomendadas por la Carrera.	Permanente		
10	Alcanzar la condición de destacado en el trabajo como Tutor y en su contribución a la realización de Proyectos de actividades Complementarias del grupo que atiende.	Permanente		
11	Participar activamente y contribuir al buen desarrollo, de actividades convocadas por las autoridades institucionales y la comunidad.	Permanente		

Las acciones se deben precisar, puntualizando las fechas de cumplimiento y deben concebirse actividades donde los docentes demuestren la preparación adquirida, ya que de esta forma servirán como elementos desarrolladores y de control, pues se benefician con la demostración los restantes miembros del grupo de trabajo. Para la planificación de las acciones, también debe seguirse un proceso participativo.

En el planteamiento de las acciones se debe mantener el enfoque de priorización, dándole un peso preferencial y significativo para la satisfacción de necesidades a las formas de capacitación en el puesto de trabajo y a las actividades de autodirección, que aunque demandan mayor esfuerzo del individuo, producen mayores niveles de desarrollo y satisfacción.

Los planes deben proyectarse como un proceso de preparación del docente hacia los parámetros deseados, que por el concepto de perfeccionamiento del desempeño que se asume, rebasan los marcos del desempeño profesional y adquieren dimensión de integralidad.

Otro criterio asumido debe ser el de aprovechar la experiencia y conocimientos, de algún(os) docentes en uno de los parámetros, para influir en la modificación del desempeño insuficiente que en ese mismo parámetro tienen otros profesionales.

Tomar en cuenta que el profesor es un educador, un formador de nuevas generaciones de profesionales, y por tanto, debe poseer un conjunto de cualidades morales que le permitan cumplir ese papel, por lo que su capacitación tiene que contener, necesariamente, elementos de este tipo, para ser completa (Tristá, 2004), lo que debe ser tomado en cuenta para los puestos de trabajo desempeñados por docentes.

Para confeccionar los planes se pueden utilizar, entre los participantes, técnicas de generación de ideas, obtención de consenso, análisis de costo beneficio y las herramientas creativas: Análisis de lo Positivo, Negativo e Interesante de cada propuesta (PNI), Valorar las Consecuencias y Secuelas (C y S), de cada objetivo o acción propuesta, tomar en cuenta los Propósitos, Metas y Objetivos (PMO) de la capacitación y desarrollo, atender a las Prioridades Básicas (PB) y Considerar Todos los Factores (CTF), en las sesiones de trabajo efectuadas.

El formato planteado puede utilizarse también para la elaboración de los Planes de capacitación y desarrollo semestral del nivel de Carrera, Facultad y Universidad. En el nivel de Carreras; una vez elaborados los Planes de Capacitación y Desarrollo correspondientes a cada docente, se tiene la información necesaria para concebir el Plan de Capacitación y Desarrollo de la Carrera, siguiendo un

procedimiento similar al descrito para los planes individuales.

Al respecto es importante tomar en cuenta que este tipo de Planes son colectivos y por tanto para decidir las actividades a incluir, se debe lograr que la acción de capacitación resuelva necesidades que son comunes a un número significativo de docentes. Algunas de las formas de capacitación más comunes a este tipo de Planes son: cursos, conferencias, talleres, seminarios, entrenamientos conjuntos en el uso de nuevas tecnologías y actividades demostrativas.

Además en los Planes a nivel de carrera se deben incluir:

- Actividades de los planes individuales que tengan repercusión en el colectivo, por ejemplo la actividad que aparece en el ejemplo de Plan de acción ilustrado anteriormente, que se aprecia en la figura 2, debe ser parte del Plan de la Carrera, por cuanto la Disertación beneficiará a todos los docentes de la carrera que recibirán actualización científica sobre el tema expuesto y puede ser concebida como Conferencia o como un Taller o incluso como ambas y los aspectos allí abordados, pueden incorporarse a la docencia o aplicarse en la actividad investigativa de los docentes.

3	Disertación sobre la concepción del tema de investigación, que desarrolla en uno de los jueves científicos y el colectivo de Carrera.	Mayo y julio
---	---	--------------

Figura 2: Ejemplo de actividad a incluir en el Plan de Capacitación y desarrollo de la Carrera

Fuente: Elaboración propia

- Presentación de avances parciales de investigaciones que realizan los docentes para la obtención del grado científico de PhD.
- Análisis crítico y debates de Ponencias, Artículos científicos, Proyectos de Investigación u otros similares, antes de que sean presentados o publicados, para potenciar la calidad de los mismos.

En el nivel de Facultad, se procederá de forma similar a la seguida para elaborar los Planes de las carreras, con énfasis en la planificación de actividades encaminadas a dar solución a necesidades comunes a un grupo significativo de docentes.

Se debe tener en cuenta que las propuestas de cursos que no puedan enfrentarse utilizando como facilitadores a miembros del claustro de la propia Facultad, requieren de la coordinación con otros niveles y unidades organizativas de la Universidad.

Es recomendable incorporar como parte del Plan de cada Facultad, la exposición de investigaciones, en fase conclusiva, para optar por el grado de PhD, organizando para ello tribunales con el personal académico propio. Estos actos pueden constituir una Predefensa pública de los resultados científicos del investigador, que servirán como fogueo al autor, como medio de aprendizaje para el auditorio y como recurso para la socialización de saberes y la creación de una cultura científica del personal.

Además se pueden incluir actividades colectivas que respondan a los intereses del Planes Operativos de la Facultad y en correspondencia con los intereses a ese nivel, por necesidades en la introducción de nuevas tecnologías, sistemas de control, procedimientos de trabajo que demanden acciones de preparación y adiestramiento del personal académico

Respecto al Plan de Capacitación y Desarrollo a nivel de la Universidad, se debe tener en cuenta, que el mismo contiene el mayor nivel en cuanto a generalización se refiere, debido a que debe promover la solución a las necesidades que son comunes a la generalidad de la comunidad de docentes, por lo que los cursos, serán la forma predominante a utilizar.

No obstante, el Plan de la Universidad debe contener también los elementos relativos a:

- Socialización del Informe de actividades y productos obtenidos con relación al Proyecto o plan académico de los docentes en año sabático.
- Cursos u otros eventos de capacitación y/o actualización realizados tanto en el país como en el extranjero;
- Cursos en metodologías de aprendizaje e investigación;
- Programas doctorales que realice el personal académico titular agregado y auxiliar; y,
- Programas posdoctorales.

Como componente importante del Plan de Capacitación de la Universidad, se debe incluir un conjunto de actividades o anexar un Plan especial para la inducción general a los docentes de nuevo ingreso, que formará parte de las atribuciones de la Dirección Académica de la Universidad, independientemente de que en cada Carrera se deben ejecutar aquellas actividades que se consideren necesarias para garantizar la habilitación de los docentes de nuevo ingreso para que puedan efectuar el trabajo con calidad en sus nuevas funciones y con arreglo a los intereses y necesidades de la Carrera.

Producto del trabajo investigativo realizado, se considera que las actividades que deben incluirse en la inducción centralizada y común a nivel institucional, deben garantizar el conocimiento de los docentes de nuevo ingreso, acerca de:

- Estructura organizativa de la Universidad, su planificación estratégica y Plan de mejoras.
- Elementos de Didáctica de la Educación Superior.
- Modelo pedagógico y educativo de la Universidad.
- Planificación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Lineamientos para la planificación microcurricular.
- Reglamentaciones y normativas, relacionadas con el profesor investigador del Sistema de Educación Superior en Ecuador, incluyendo aspectos generales sobre los procesos sustantivos de Investigación y Vinculación con la comunidad.

Una vez elaborados los Programas, Planes y Acciones de capacitación en las diferentes instancias, corresponde su implementación, lo cual reviste singular importancia, en tanto se refiere a la dirección de su puesta en marcha, que significa ejecutar los Planes, para lograr los objetivos propuestos y el cambio deseado.

Producto de la concepción desarrollada, donde los objetivos y tareas del Plan están previstos para ejecutarse como parte del trabajo de cada individuo, la implementación constituye elemento integrante del proceso laboral, pues en la medida en que se va cumpliendo con el trabajo de cada puesto, se le va dando cumplimiento a las actividades planificadas, por lo que se favorece la adopción del autocontrol.

En tal sentido, la responsabilidad por la implementación del Plan, que conduce al progreso del potencial de los docentes de cada Universidad, en cada nivel, deja de ser patrimonio exclusivo del jefe, el cual debe asumir, predominantemente, el rol de facilitador, lo que implicará, que no es necesario establecer mecanismos exclusivos para lograr que se instrumenten los planes, pues los mismos deben ser objeto de la máxima atención e interés por los propios docentes, pues inciden en su competitividad y progreso profesional.

No obstante, no debe crearse la impresión de que la implementación de los Planes no merece ser atendida y que se instrumenta por sí sola; en realidad encierra el momento de la verdad, donde se debe materializar lo desarrollado en los Subprocesos anteriores, lo que sucede es que el propio enfoque holístico y sistémico del Proceso concebido para la Capacitación y Desarrollo del personal académico de las universidades, presupone la implementación no como un momento particular, sino como un componente que se desarrolla durante todas los subprocesos, lo cual también es válido para el subproceso de control.

Para facilitar el proceso de seguimiento, evolución y registro del cumplimiento de los Planes de Capacitación y Desarrollo a nivel de Carreras, Facultades y la Universidad, se recomienda levantar acta de cada sesión donde intervenga el colectivo de docentes, lo que además de constituir evidencia formal, aportará información para elaborar los Informes parcial y final correspondientes a cada nivel.

En tal sentido, cada Carrera y Facultad elaborará un Informe Parcial a mediados de cada semestre y al final, relacionado con el cumplimiento, análisis y valoración de las actividades concebidas en sus respectivos Planes de Capacitación y desarrollo para el período.

El Informe final semestral, abarca todo el período planificado (semestre), incluyendo el análisis y valoración de las actividades de capacitación y desarrollo realizadas y se entregará en la semana 1 del nuevo semestre.

El formato a utilizar por Carreras, Facultades y Universidad, puede ser el siguiente:

INFORME ANALÍTICO SOBRE EL CUMPLIMIENTO DE LOS PROGRAMAS, PLANES Y ACCIONES DE CAPACITACIÓN

CARRERA / FACULTAD: _____

PERÍODO _____ FECHA: _____

I. DATOS CUANTITATIVOS

- Cantidad de actividades planificadas: _____
- Cantidad de actividades ejecutadas: _____
- % de cumplimiento: _____
- Cantidad de docentes que debían asistir: _____
- Cantidad de docentes que asistieron: _____
- % de asistencia de los docentes: _____
- % de docentes mujeres asistentes: _____
- % de docentes hombres asistentes: _____
- Cantidad de docentes con nombramiento: _____
- Cantidad de docentes en modalidad de contrato o servicios profesionales:

I. Causas de los incumplimientos, (describir cada actividad incumplida y responsable):

II. Valoración sobre la calidad de las actividades efectuadas y su impacto / beneficio en el colectivo de trabajo:

III. Relación de los principales acuerdos, sugerencias y recomendaciones adoptadas, así como propuestas a incluir en los Planes de capacitación y Desarrollo hasta el final del semestre:

IV. OTROS ASPECTOS QUE CONSIDERE IMPORTANTES:

NOTA IMPORTANTE: el espacio asignado para desarrollar cada punto del Informe constituye solo una aproximación y no debe limitar el análisis y valoración de las actividades.

Nombre y firma del Director de Carrera / Decano

2.5. **Evaluación del impacto de la capacitación y desarrollo en el desempeño de los docentes.**

Este subproceso, a diferencia de los anteriores, no se inicia cuando termina el subproceso anterior, sino incluso desde el momento en que se aplica la Evaluación del desempeño y la Determinación de Necesidades, pues para realizar una evaluación adecuada y profunda del impacto de la Capacitación y Desarrollo en un docente, una Carrera, Facultad o incluso en la Universidad, se deben aplicar acciones de control antes, durante y después de la capacitación.

Como se planteó anteriormente, la Capacitación y Desarrollo se efectúa en función del desempeño; el desempeño es su punto de partida y finalidad y como consecuencia para evaluar el impacto se parte de evaluar el desempeño del personal académico y determinar sus necesidades de capacitación y desarrollo, para entonces proyectar los objetivos y acciones para resolver dichas necesidades (EVALUACIÓN ANTES).

Seguidamente se ejecutan los Planes de capacitación y desarrollo, para lo cual se confeccionan y cumplen programas de cursos y otras actividades en el puesto de trabajo o fuera del mismo y ahí es necesario fiscalizar el cumplimiento de los programas, asistencia y calificación obtenida por el personal académico participante, además hay que analizar el cumplimiento de los Planes proyectados

(EVALUACIÓN DURANTE).

Posteriormente, al término de cada período académico, se procede a evaluar el desempeño de los docentes nuevamente y se compara el nuevo nivel de desempeño obtenido con el del período anterior y se puede dictaminar la tendencia del desempeño (evolución o involución) individual e incluso por Carrera, Facultad o a nivel de la Universidad.

Además se debe recordar que los Planes deben contener actividades de demostración y socialización de saberes, que en la práctica constituye también una actividad de control y aportan información imprescindible para identificar el impacto de la capacitación y desarrollo, la transferencia de lo aprendido por los docentes, a su desempeño cotidiano (EVALUACIÓN DESPUÉS).

Como consecuencia, constituye entrada de este subproceso, toda la información aportada por los subprocesos anteriores y los productos a obtener, como salida, son:

- Planes de acción a nivel de Carreras y Facultades, para la evaluación del impacto en el desempeño, de los programas, planes y acciones de formación y desarrollo ejecutados por los docentes.
- Plan de asesoramiento, monitoreo y evaluación al subproceso de Evaluación del impacto de la capacitación en el desempeño de los docentes.

El objetivo de esta Etapa es garantizar la información de retroalimentación durante la implementación para el perfeccionamiento de los Planes de Capacitación y Desarrollo, producto de esto y teniendo en cuenta que el control, como función de dirección, está presente en cada momento del proceso de trabajo, es necesario hacer algunas precisiones, con vistas a potenciar la calidad del Proceso de gestión para la capacitación y desarrollo del personal académico de la Universidad.

El control, entendido como valoración, se asume desde el mismo momento en que se formulan los parámetros de desempeño, que al ser planteados en términos concretos y medibles, en forma de resultados esperados, potencian la evaluación de la Capacitación y Desarrollo en función de conocimientos, habilidades y actitudes para el desempeño integral de los docentes.

Otro elemento importante que facilita el control, es que los planes deben ser elaborados, incluyendo fundamentalmente objetivos y tareas prácticas en cuyos niveles de ejecución (en algunos casos), están implicados los restantes miembros de la Carrera, Facultad y Universidad.

En cuanto a la concepción y desarrollo de actividades y formas de control en general, deben plantearse como parte del sistema de control, Análisis Sistemáticos, en forma de despachos, que pueden realizarse operativamente en actividades semanales de análisis para conocer el cumplimiento de los planes individuales y la evolución en la satisfacción de las necesidades, lo que permitirá adoptar las acciones anticipativas y/o correctivas necesarias para garantizar el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Además deben realizarse Controles Parciales, en los cuales pueden concebirse actividades demostrativas que permitan el seguimiento y perfeccionamiento del Plan, así como la socialización y transferencia al Colectivo de Carrera, los docentes de la Facultad o de la Universidad, de los resultados de las actividades de Capacitación y Desarrollo desarrolladas, según su magnitud y trascendencia.

En el desarrollo de estas actividades se logrará, mediante la colaboración de los participantes, medir la evolución y satisfacción de las necesidades y la transformación del desempeño profesional del controlado que expone, demuestra y socializa lo aprendido.

Este argumento justifica que en los Planes, se proyecten actividades demostrativas de lo aprendido por quienes han cumplido actividades de capacitación y desarrollo, que actuarán como trasmisores de la información recogida, ya sea mediante la realización de investigaciones o la dirección de procesos, entre otros, para el resto de sus compañeros.

Como núcleo y punto culminante del subproceso de Evaluación del impacto de la capacitación y desarrollo, se efectuará en cada semestre la Evaluación del Desempeño, mediante la aplicación del instrumento establecido para determinar el estado real de cumplimiento, respecto a los parámetros de desempeño deseados, los cuales pueden ser actualizados periódicamente.

El instrumento para la Evaluación del Desempeño, debe recoger el estado de opinión acerca del desempeño y por tanto al consolidar los resultados y compararlos con los existentes antes de cumplir con el Plan, permite arribar a un dictamen concluyente y objetivo para valorar la efectividad del mismo y el progreso en la transformación del desempeño individual.

A nivel de Carreras y Facultades deberían planificarse acciones para la evaluación del impacto, de los programas, planes y acciones de formación y desarrollo ejecutados por los docentes, en su desempeño. La elaboración de estos Planes no presenta mayor complejidad, si se tiene en cuenta que los mismos deben ser elaborados a partir de registrar las actividades de socialización de saberes concebidas en los Planes de Capacitación y Desarrollo y para ello se puede elaborar un Plan único para evaluar el impacto en cada nivel (Carrera o Facultad), para ello pudiera utilizarse el formato siguiente:

PLAN PARA EVALUAR EL IMPACTO DE LA CAPACITACIÓN Y DESARROLLO.

CARRERA: _____ PERÍODO: _____ A _____

No.	ACTIVIDAD A CONTROLAR	FECHA/HORA	EJECUTA / PARTIPAN	CUMPLIMIENTO		EVALUACIÓN
				SI	NO	

Nombre y Firma del Director de Carrera

En la práctica de la formación universitaria, la Carrera constituye la célula básica de organización, donde se materializan los procesos sustantivos de la Universidad y como consecuencia está dentro de las funciones del Director el control de todos los procesos que allí se ejecutan, como consecuencia los Directores de Carreras deben planificar despachos con sus docentes, a fin de fiscalizar y analizar el cumplimiento de lo pactado para el período concreto que se labora.

Se recomienda que se realicen al menos 2 despachos de control en el transcurso del semestre antes de la evaluación final del desempeño, a fin de que puedan detectar desviaciones y tomar medidas correctivas y preferiblemente proactivas

o anticipativas para que no se produzcan incumplimientos o establecer nuevos compromisos para potenciar el desempeño efectivo de los docentes en las tareas incluidas en el convenio en función de su progreso personal, el progreso de la Carrera y de la institución.

CONCLUSIONES

Como consecuencia del proceder empleado se emite una propuesta de Proceso de gestión para la capacitación y desarrollo del personal académico de las Universidades, con un enfoque estratégico, sistémico y participativo y un carácter cíclico, que asume como punto de partida la evaluación del desempeño de los docentes, como medio para identificar las falencias e insatisfacciones en su trabajo, que a su vez, propician la identificación de necesidades factibles de resolverse mediante acciones de capacitación y desarrollo, como fuente para diseñar los planes correspondientes y concluye con la evaluación del impacto de dichas acciones en el desempeño de los docentes, lo que constituye una alternativa viable para el perfeccionamiento de la labor de los mismos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez de Zayas, C. M.(s.f.). La escuela en la vida. (Didáctica). ¿Qué es la Pedagogía? El objeto y el objetivo. Ciudad de la Habana. Cuba: M.E.S.
- Cánovas, T. (2007). Propuesta de capacitación para el personal docente de la educación preuniversitaria en la etapa de las transformaciones (Tesis de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río, Pinar del Río, Cuba.
- Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, M. J., Silverio, M, Reinoso, C., García, C. (2002). Aprender y Enseñar en la Escuela: Una Concepción Desarrolladora. Ciudad de La Habana, Cuba.
- Chiavenato, I. (1999). Administración de Recursos Humanos. México D.F. México: Editorial Mc Graw Hill, 5ta edición.
- Chiavenato, I. (2005). Administración de personal y recursos humanos. México

D.F. México: Editorial Mc Graw Hill.

Fernández, A. & Vanga, M. (Julio de 2015). Metodología para gestionar el progreso de los docentes. Estudio de caso en una Institución Universitaria. En: Callaos, N. (Presidencia), CISC 2015 y SIECI 2015. Congreso llevado a cabo en la Décima Cuarta Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática y Décimo Segundo Simposio Iberoamericano en Educación, Cibernética e Informática, Orlando Florida, Estados Unidos.

HUERTA & otros (2000). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. *Educación* (13), 87-96. Recuperado de <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/13/13Huerta.html>

Marx, C. & Engels, F. (1981). Tesis sobre Feuerbach. En: Obras Escogidas. Moscú, URSS: Editorial Progreso

Rico, P. (2003). Algunas características de la actividad de aprendizaje y del desarrollo de los alumnos. Parte II. En: Compendio de Pedagogía (p. 61 – 68). Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Tristá, B. (2004). Capítulo VII: La gestión del personal académico. En: Introducción a la Administración Académica. México D.F., México: Editado por Universidad Autónoma Metropolitana.

Zarragoitia, M.(2001). Los recursos humanos como ventaja competitiva de las organizaciones de éxito. Cuba: CETED, Universidad de la Habana.

3

**DIAGNÓSTICO SOBRE LA ASIMILACIÓN
DE CONTENIDOS HISTÓRICOS EN
LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DE LA UNACH EN 2017 (RIOBAMBA,
ECUADOR)**

**DIAGNOSIS ON THE ASSIMILATION OF
HISTORICAL CONTENTS IN STUDENTS
OF THE FACULTY OF SCIENCES OF
EDUCATION OF THE UNACH IN 2017
(RIOBAMBA, ECUADOR)**

Pedro A. Carretero Poblete

Facultad de Ciencias de la Educación. Grupo de Investigación Puruhá.
Universidad Nacional de Chimborazo (Ecuador) – pcarretero@unach.edu.ec

Roberto S. Villamarín Guevara

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Chimborazo
(Ecuador) – rvillamarin@unach.edu.ec

Maelyn L. Jaramillo Neira

Facultad de Ciencias de la Educación. Grupo de Investigación Puruhá.
Universidad Nacional de Chimborazo (Ecuador) – maelynneira@gmail.com

Laura P. Berrones Yaulema

Facultad de Ciencias de la Educación. Grupo de Investigación Puruhá.
Universidad Nacional de Chimborazo (Ecuador)

José Manuel Castellano Gil

Universidad Nacional de Educación (Ecuador) – jmcaste@yahoo.es

RESUMEN

A lo largo de la historia del Ecuador se han dado varias reformas al currículo educativo, intentando encontrar la metodología más adecuada, para que los estudiantes asimilen la información adecuadamente, al principio predominaban paradigmas conductuales e inoperantes que se tornaban monótonos y repetitivos, al transcurrir el tiempo muy poca ha sido la diferencia.

El presente proyecto de investigación propone diagnosticar el grado de asimilación de los contenidos históricos en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo (Riobamba, Ecuador) en 2017. Este propósito se logró gracias a la aplicación de un cuestionario para su posterior análisis e interpretación, por lo tanto, la metodología usada fue de carácter cuantitativo. Para esto fue menester el trabajo de campo, es decir, el contacto directo con los estudiantes de la Universidad Nacional de Chimborazo (Riobamba, Ecuador). Con los resultados tras la recolección y análisis de datos, se concluyó que debido al bajo índice de conocimientos que los estudiantes asimilaron en el campo de la Historia, las técnicas y métodos utilizados por los docentes en etapas educativas anteriores han sido ineficientes, sugerimos la creación de una metodología innovadora para poder cambiar el panorama actual, ya que debemos fortalecer las carencias que los alumnos tienen para que se permita el adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje de los conocimientos históricos.

INTRODUCCIÓN

¿Cuál es el grado de la asimilación de los contenidos históricos en los estudiantes de educación universitaria de la Universidad Nacional de Chimborazo (Riobamba, Ecuador) en 2017?

La problemática en cuanto a la asimilación de los contenidos de la materia de Historia en Educación Básica y Universitaria en el cantón Riobamba, ha sido determinada por los diferentes modelos pedagógicos aplicados dentro de diversas reformas curriculares establecidas por los gobiernos del país. En 1996 se oficializó en Ecuador un nuevo currículo para EGB fundamentado en el desarrollo de destrezas y la aplicación de ejes transversales que recibió el nombre de "Reforma Curricular de la Educación Básica" (Ministerio de Educación y Cultura, 1996). En 2007, la Dirección Nacional de Currículo realizó un estudio a nivel nacional que permitió determinar el grado de aplicación de la Reforma Curricular de la Educación Básica en las aulas, determinando los logros y dificultades, tanto técnicas como didácticas.

En el año 2010 se plantea el Nuevo Modelo de Gestión Educativa (NMGE), donde se reestructuró el Ministerio de Educación para garantizar y asegurar el cumplimiento del derecho a la educación. El nuevo modelo del 2010 perseguía la desconcentración de la autoridad educativa nacional, al tiempo de reestructurar la práctica educativa en cuanto a la distribución del personal, capacitación, racionalización de recursos, distribución de competencias y responsabilidades.

El Plan Decenal de Educación del Ecuador (2006-2015) establece en su política 6 "Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación del Sistema Nacional de Evaluación" cuyo objetivo es "garantizar que los estudiantes que egresan del sistema educativo cuenten con competencias pertinentes para su correcto desarrollo e inclusión social" (PDEE, 2006, p. 36) y es aquí donde debemos incluir nuestro proyecto de investigación, que busca determinar la asimilación de los contenidos históricos en los estudiantes de cara a su inclusión social y educativa mediante el conocimiento de los hechos históricos.

Aunque la reforma educativa se ha centrado en la educación tendente a una especialización en ciencias y tecnología (bachillerato científico, bachillerato técnico, bachillerato internacional) no debemos olvidar la importancia de las humanidades y en concreto de la Historia en el currículo educativo. La enseñanza de esta disciplina es importante por ser la memoria de la humanidad, que permite la acumulación del conocimiento y su avance continuo.

Desde la antigüedad clásica, a la educación en la Historia se le dieron atribuciones prácticas, dado que los recuerdos del pasado le daban al individuo un sentido de

pertenencia a un grupo determinado, se le adjudicó una estrecha relación con el ejercicio del poder. La utilidad de la misma adquirió nuevos objetivos con las revoluciones de los siglos XVIII y XIX en América, en el continente buscó responder a un fin: contribuir a la transformación de súbditos en ciudadanos y convertir nacionalidades heterogéneas en naciones unificadas por el idioma, el sistema de gobierno y las leyes. Rousseau (1957) cuestionaba que los niños debían aprender “toda su historia, conocer todo evento y héroe importante que le diera a sus almas la formación nacional y dirigir sus opiniones y gustos de tal manera, que sean patrióticos por inclinación, por pasión, por necesidad”.

Una razón de que la Historia que se enseña en la escuela esté entre las asignaturas más rechazadas es porque se centra en el relato político y bélico, pasando por alto procesos sociales, económicos y culturales fundamentales para comprender el complejo histórico. Una historia explicativa debe incluir los diversos aspectos sociales, de modo que no se centre simplemente en nombres y fechas. La enseñanza de la Historia debería mostrarles la complejidad en la conducta humana, para que comprendan el mundo en el que viven y prepararlos para los cambios del futuro. Marc Ferró (1990, p. 9) nos señala: “no nos engañemos: la imagen que tenemos de otros pueblos y hasta de nosotros mismos está asociada a la historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros toda la vida”.

Por otra parte, para Vásquez (2011, p. 15):

La memorización de datos que domina la educación desde hace tiempo es totalmente inoperante para el mundo actual. Surge la necesidad de enseñar a los alumnos a aprender, de buscar la información por los diferentes medios a su alcance, de discriminar lo útil de lo inútil, de ordenar y utilizar la información.

ASIMILACIÓN DE LA HISTORIA.

Pensar de manera histórica es una construcción y creación cultural, histórica y política (Plá, 2011). La discusión sobre el tema es amplia y no tiene lógica inmiscuir sobre esto en esta dimensión. Suficiente con confirmar que el pensar históricamente en los programas de historia actuales ha sido fundamentalmente definido por un

proceso de imbricación entre necesidades de mercado, posicionamientos de la psicología cognoscitiva y la historiografía profesional. El resultado es un conjunto de competencias basadas en la disciplina histórica y reconfiguradas por la Psicología a través de un proceso de transposición didáctica. Tratando de sintetizar su significado para la enseñanza de la historia podríamos afirmar que es el conjunto de herramientas cognitivas, históricas y culturalmente construidas en Occidente para pensar y significar el pasado dentro del ámbito escolar. De esta manera el tiempo y el espacio históricos son habilidades de pensamiento; la causalidad, en cuanto proceso cognitivo, es un elemento del pensar históricamente y la descripción histórica, como parte del proceso de contextualización, admite el progreso de la empatía y el conocimiento del otro, así complementamos competencias para pensar históricamente dentro de la institución educativa. (Plá, 2011)

La investigación sobre la manera de enseñar historia ha sugerido, por lo menos en los últimos 40 años, transformaciones a los objetivos, a los tipos de contenido y a las formas de enseñanza, y así también como a las evaluaciones, que han ocasionado la renovación de sus prácticas dentro del aula. Hoy día se sabe que la Historia en las escuelas ha tenido una lógica particular que difiere de otras asignaturas y se aleja de la ciencia histórica (Cuesta, 1998); pero que la proximidad o la distancia entre la ciencia histórica y su enseñanza depende de procesos de transposición didáctica. (Matozzi, 1999)

DIFUSIÓN DE LA HISTORIA

Para Wineburg (2001) el heurístico de contextualización puede expresarse en los siguientes términos: “cuando intentes reconstruir eventos históricos, pon especial atención al cuándo pasaron y dónde tuvieron lugar.” El uso de este heurístico permite analizar qué precede y qué sigue a un determinado acontecimiento, cuánto dura el mismo y cuánto tiempo transcurrió entre lo ocurrido del acontecimiento y el registro del observador. Por otro lado, hace referencia a situar los acontecimientos en lugares concretos y determinar las condiciones en las que se dieron (situaciones geográficas, clima, entorno u otros).

La educación, entendida como formación y capacitación en distintos niveles y ciclos, es indispensable para fortalecer y diversificar las capacidades y potencialidades individuales y sociales, y promover una ciudadanía participativa y crítica. Es uno de

los medios más apropiados para facilitar la consolidación de regímenes democráticos que contribuyan la erradicación de las desigualdades económicas, políticas, sociales y culturales (Senplades, 2009, p. 74).

Otro elemento en apoyo de esta observación acerca del creciente interés por la evaluación de los sistemas educativos se encuentra en la experiencia de construcción de indicadores internacionales de la educación por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (O.C.D.E.). Así, en los años setenta, dicha organización, que agrupa a los países con economías más desarrolladas, inició un proyecto con esa finalidad, en conexión con un intento más ambicioso de construcción de indicadores sociales cualitativos, que se saldó con un relativo fracaso. (Tiana, 1996).

Los indicadores educativos, como el resto de los indicadores sociales, han experimentado en los últimos años una gran difusión. Varias son las causas que lo han hecho posible (Oliveira, 1997) y, entre ellas, destacan como más relevantes: el proceso de globalización, que propicia las comparaciones espaciales sobre los niveles de bienestar y que incluye entre sus parámetros de medición los indicadores educativos; la preocupación de los organismos internacionales y nacionales por crear sistemas estadísticos adecuados para evaluar los niveles educativos de la población; y, por último, la demanda cada vez mayor de indicadores sintéticos manejables, no sólo por parte de los científicos sociales, sino también de los responsables de las instituciones educativas. (Delgado, 2002)

METODOLOGÍA

El principal diseño de esta investigación es cuantitativo, ya que sigue un proceso y se puede comprobar. Parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o un panorama teórico. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se traza un plan para probarlas; se calculan las variables en un determinado entorno; se analizan las mediciones encontradas utilizando procedimientos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones respecto de la o las hipótesis (Hernández, 2014). Al pertenecer a las ciencias sociales, también utiliza el método científico, porque “es empleado en el desarrollo de la investigación social para alcanzar conocimientos originales en el entorno de la realidad social, o estudiar una realidad para identificar necesidades

y problemas con el fin de adaptar los conocimientos a fines prácticos". (Batthyán y Cabrera, 2010)

Se ha utilizado el método analítico porque este método de investigación radica en la separación de las partes de un todo, desintegrando en sus partes o componentes para determinar las causas, su origen y su impacto. El análisis es la observación y exploración de un sujeto específico. Es menester conocer la naturaleza del fenómeno y objeto que se investiga para entender su inherencia. Este método nos permite conocer más del objeto de estudio, con lo cual se puede: explicar, hacer semejanzas, comprender mejor su estructura y desarrollo para establecer nuevas hipótesis (Ruiz, 2006). La investigación es de campo, ya que "consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna,... el investigador obtiene la información, pero no altera las condiciones existentes". (Arias, 2012).

El trabajo consistió en la realización de un cuestionario cerrado formado por cuarenta preguntas (ver anexo 1) que se llevó a cabo en todas las carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías y en Nivelación de la misma facultad de la Universidad Nacional de Chimborazo (Riobamba, Ecuador) en el año 2017.

El formulario o encuesta está compuesto, en todo caso, por las mismas 40 preguntas, las 35 primeras son realizadas a nivel nacional por el grupo de investigación al que está adscrito este proyecto "Grado de asimilación de los conocimientos históricos de la educación básica y universitaria del Ecuador" (Proyecto Nacional dirigido desde la Universidad Nacional de Educación por José Manuel Castellano y del que formamos parte para Chimborazo), aplicada a todo el país, a las que hay que añadir 5 preguntas (de la 36 a la 40), relacionadas con los contenidos históricos locales (en nuestro caso Riobamba) y con distintos niveles de dificultad: difícil, fácil y muy fácil.

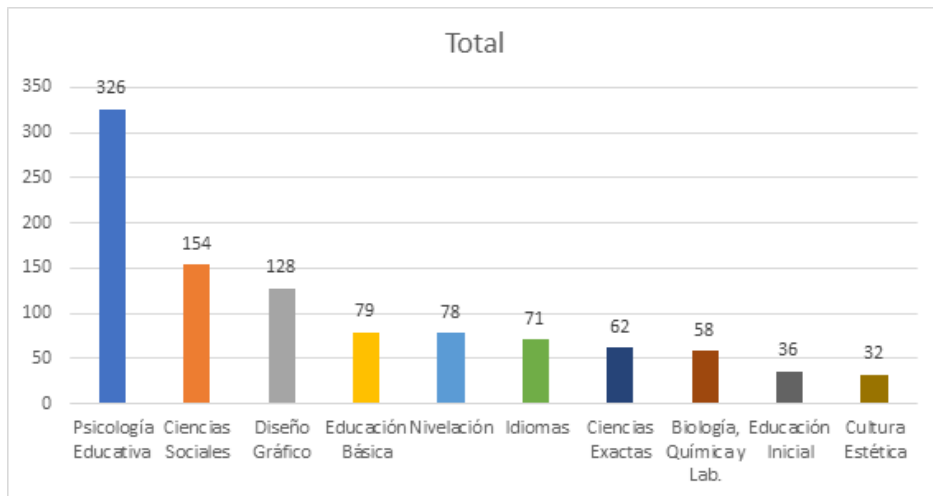
Para la aplicación del cuestionario cuantitativo se manifestó a los alumnos que no se trata de un sistema de evaluación, que el cuestionario es completamente anónimo y que por tanto deberá ser completado con la mayor tranquilidad posible. Se dejó claro, en todo caso, que el estudio intenta conocer la situación del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia para detectar errores y poder

corregirlos, por tanto, las respuestas deben ser personales y con honestidad, ya que de lo contrario estaría contribuyendo a falsear los datos que se pretenden obtener para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

RESULTADOS

Se realizó el cuestionario mencionado de 40 preguntas (anexo 1) en base al porcentaje de alumnos por carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo en el segundo semestre de 2017. En total fueron encuestados 1024 alumnos de ese año, de los cuales 326 fueron de la carrera de Psicología Educativa, seguida por la Carrera de ciencias Sociales con 154 encuestados, Diseño Gráfico con 128, Educación Básica con 79, Nivelación con 78, Idiomas con 71, Ciencias Exactas con 62, Biología y Química con 58, Educación Inicial con 36 y Cultura Estética con 32. Los gráficos nos muestran (figura 1) que las carreras menos numerosas son las de nueva implantación en la Facultad, que cuentan aún con varios semestres solamente.

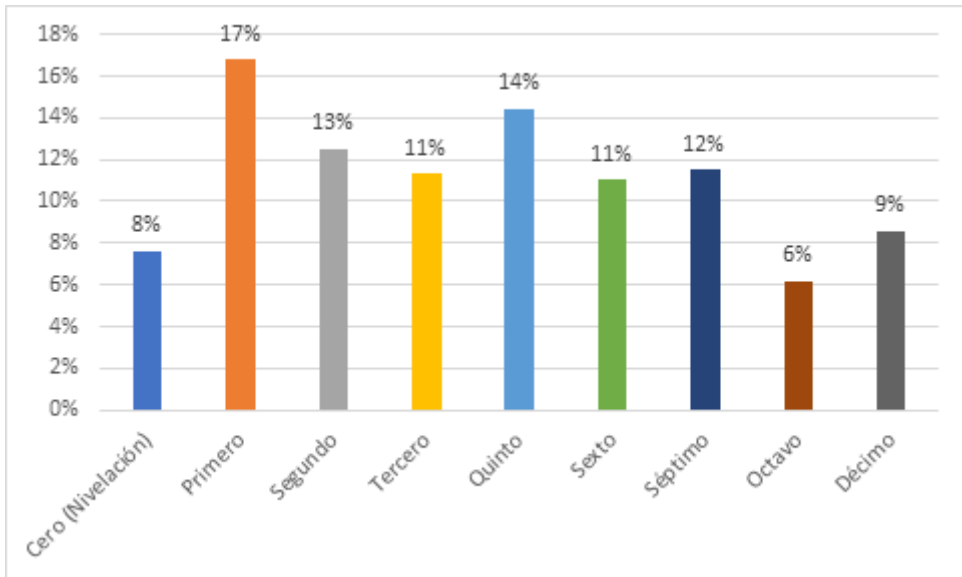
Figura 1. Carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Unach 2017-2018



En cuanto a los ciclos o nivel de formación de los encuestados (figura 2), el mayor número (172) procede del primer semestre de las carreras descritas, esto es debido a que algunas de las mismas están iniciando con sus nuevas mallas curriculares y son de nueva implantación, como es el caso de Cultura Estética;

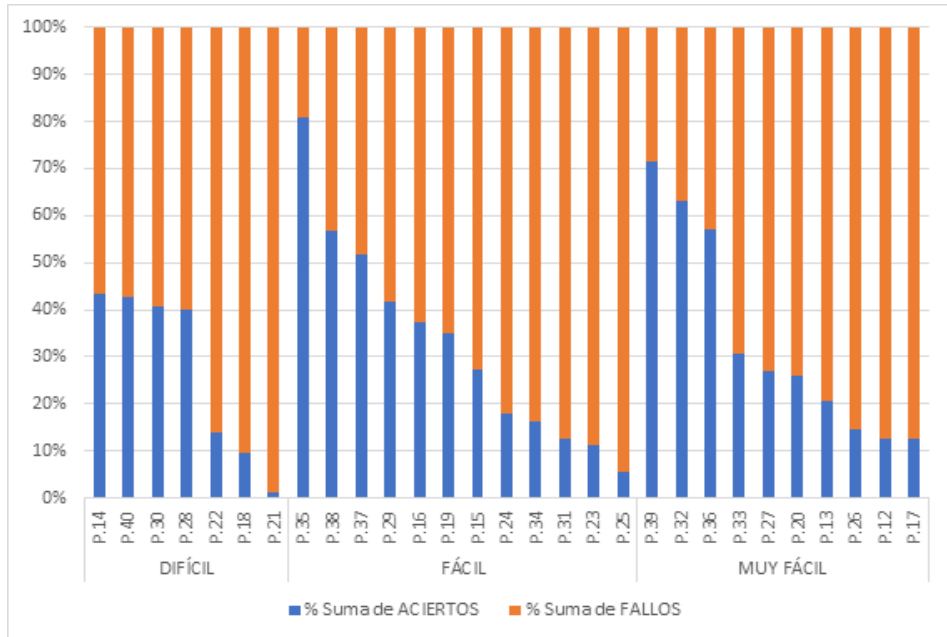
le sigue los alumnos de segundo semestre con 128 y el número va descendiendo paulatinamente hasta los 88 alumnos de décimo. Debemos señalar que no todas las carreras de la facultad cuentan con diez semestres en sus mallas. Los alumnos de nivelación encuestados fueron 78 para ese semestre.

Figura 2. Ciclo o nivel de formación



En cuanto a los aciertos y fallos por preguntas, se dividió en el siguiente gráfico (figura 3) por nivel de dificultad de las preguntas: difícil, fácil y muy fácil. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Figura 3. Aciertos y fallos por nivel de dificultad de las preguntas en la Unach en 2017.



Interpretación: En el tramo de difícil, preguntas como la 14, donde se puede relacionar culturas prehispánicas del Ecuador con el área geográfica que ocupan en la actualidad, vemos que cuentan con un 57% de fallos dentro de los estudiantes de la Unach; le sigue la pregunta 40, sobre la primera emisora de radio que funcionó en Ecuador y Riobamba (El Prado), con un elevado número de fallos, el 57% también; la pregunta del grupo de nivel de dificultad difícil que más fallos tiene, hasta el 99%, es la pregunta 21 ¿Quién fue acusado de escribir un libro a favor del levantamiento de Túpac Amaru y Tupac Catari? (Eugenio Espejo)

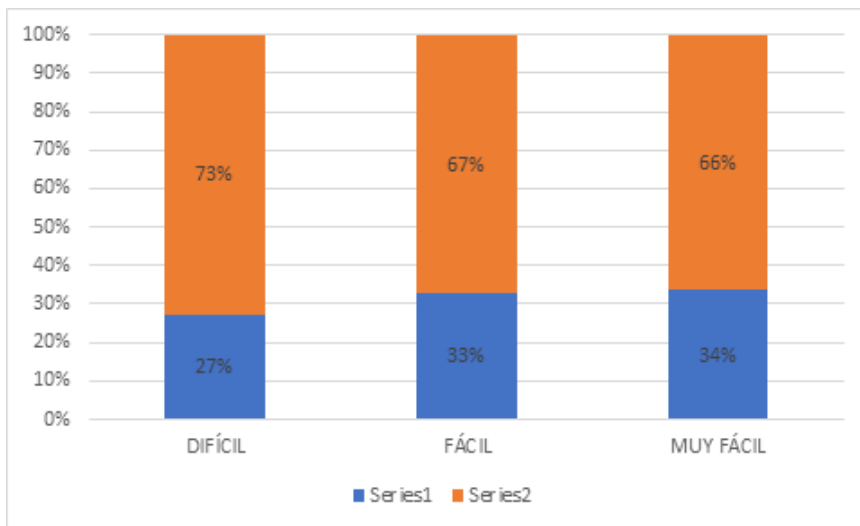
Con respecto a las preguntas de nivel de dificultad fácil, la que más aciertos presenta es la pregunta número 35 ¿En qué ciudad se firmó la primera constitución del Ecuador? (Riobamba) con un 81%, al tratarse de un tema meramente riobambeño; mientras que la que más fallos tuvo de las 12 de este nivel fue la pregunta 25 ¿Cómo se denominó la rebelión que se produjo en Quito a finales del siglo XVI? (Alcabalas) con un 94% de fallos.

Por su parte, las preguntas consideradas como muy fácil fluctúan desde la número 39 ¿Qué cultura existió, en la región de Riobamba, antes de la llegada de los Inca? (Puruhá) con un 71% de aciertos al tratarse de un tema local bien

conocido por los jóvenes; frente a la pregunta 17 ¿Qué cultura fue la primera en desarrollar la agricultura en el actual Ecuador? (Valdivia) que presenta un 88% de fallos.

Con respecto al total de aciertos y fallos por nivel de dificultad (difícil, fácil, muy fácil) de las preguntas del cuestionario realizado en la Unach, tenemos los siguientes resultados (figura 4):

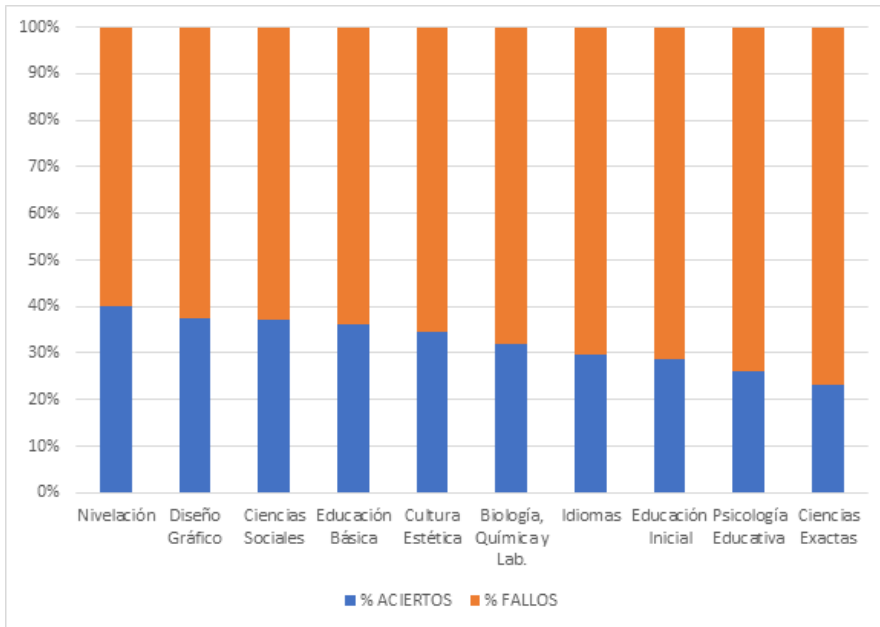
Figura 4. Total de aciertos y fallos por nivel de dificultad en la Unach



Interpretación: el total de aciertos y fallos por nivel de dificultad muestra que solo un 27% de todos los alumnos de la Unach (desde Nivelación hasta décimo semestre) acertaron las preguntas de nivel difícil; un 33% de aciertos en las de nivel fácil y un 34% en las de nivel muy fácil, del global de los estudiantes.

También procedimos a realizar la división entre aciertos y fallos por carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Unach (figura 5), obteniendo que.

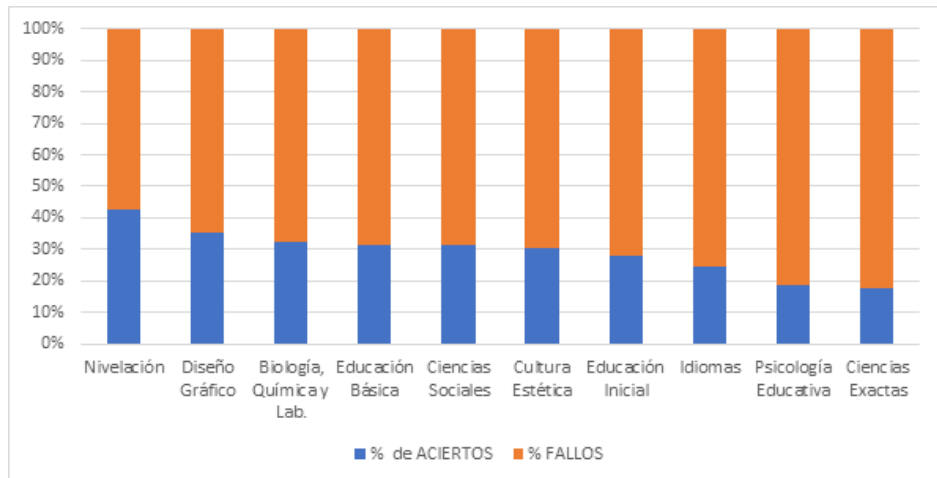
Figura 5. Total de aciertos y fallos por carrera de la Unach



Interpretación: los estudiantes con mayor número de aciertos, con el 40% de todo el cuestionario, son los de Nivelación de la Unach en la FCEHyT, seguramente por lo reciente de su examen de acceso a la Universidad. A continuación, están los estudiantes de Diseño Gráfico, con un 38% de aciertos; mientras que los estudiantes de la carrera de Ciencias Sociales, los propios de la temática del cuestionario, llegan hasta el 37% de aciertos en tercer lugar. Por su parte, los alumnos de la carrera de Ciencias Exactas son los que menos aciertos tuvieron en el cuestionario, con un 23% solamente.

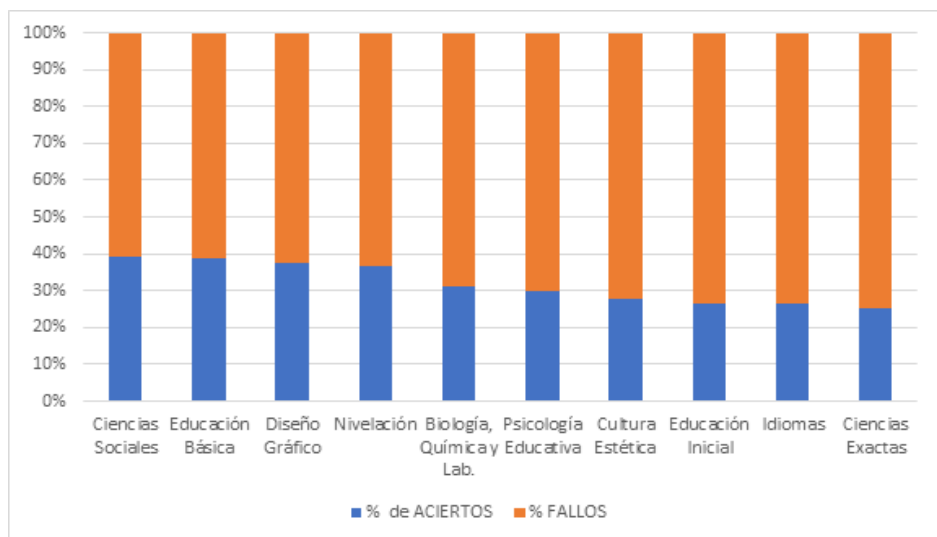
El análisis de resultados de las carreras clasificadas por nivel de dificultad en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Unach reporta los siguientes datos (figura 6):

Figura 6. Grado de dificultad: difícil



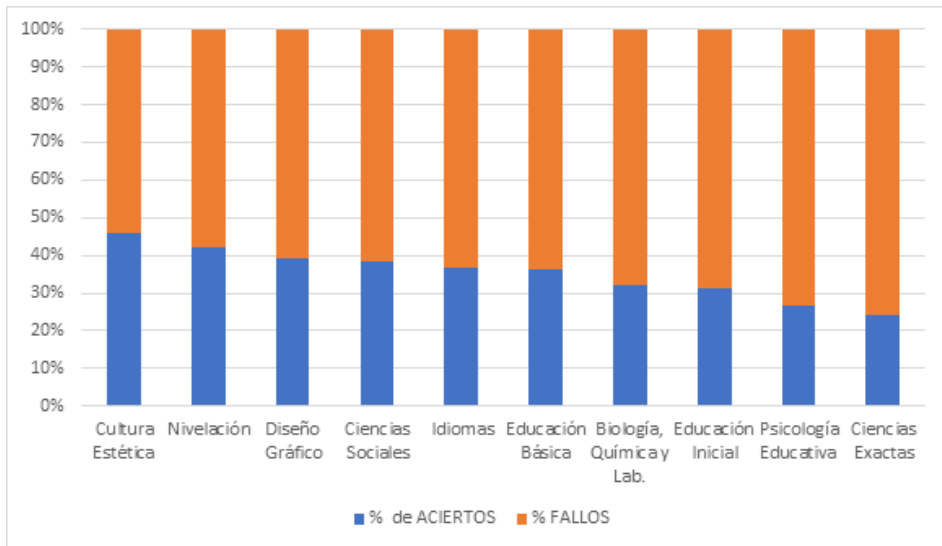
Interpretación: en las preguntas de grado de dificultad difícil, es el curso de Nivelación de la Facultad de Ciencias de la Educación el que más aciertos tuvo, con un 42% del total. Mientras que los alumnos de Ciencias Sociales están en la posición quinta con un 32% de aciertos. Por su parte, de nuevo son los alumnos de Ciencias Exactas los que menos aciertos obtuvieron, con un 18% del total.

Figura 7. Grado de dificultad: fácil



Interpretación: en cuanto a las preguntas de dificultad fácil, los alumnos que más aciertos tienen, con un 39%, son los de la carrera de Ciencias Sociales, seguidos por Educación Básica, Diseño Gráfico y Nivelación; mientras que los alumnos que menos aciertos tuvieron son los de la carrera de Ciencias Exactas, con un 25% de aciertos.

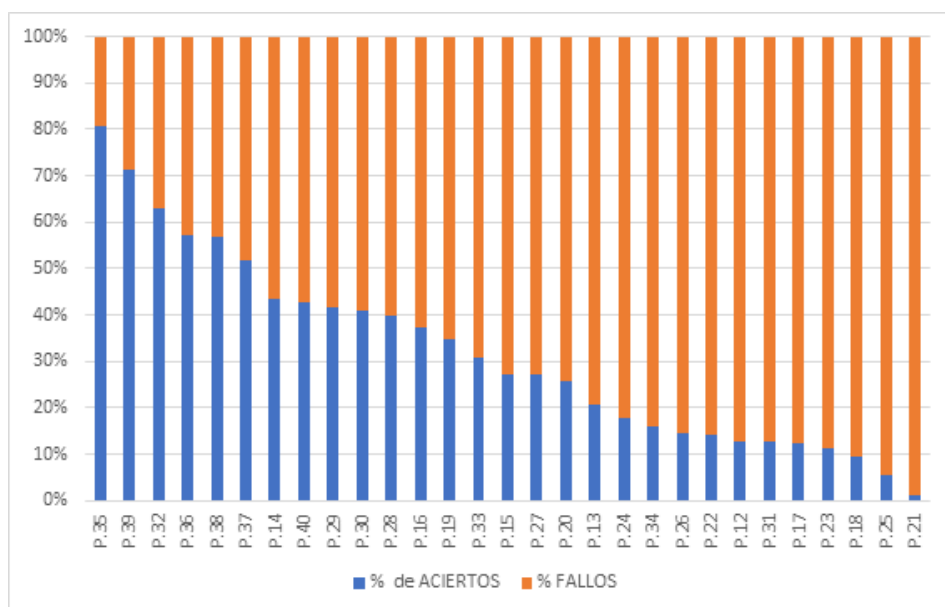
Figura 8. Grado de dificultad: muy fácil



Interpretación: sobre las preguntas de nivel muy fácil, es la carrera de Cultura Estética la que presenta el mayor número de aciertos con un 46%. Seguido de nuevo por Nivelación con un 42%. Por su parte, los estudiantes de la carrera de Ciencias Sociales presentan un 38% y se sitúan en cuarto lugar. De nuevo es la carrera de Ciencias Exactas la que se sitúa en último lugar en cuanto a aciertos, con un 24%.

En cuanto a la ponderación total de aciertos-fallos por cada pregunta en concreto de los estudiantes de la FCEHyT de la Unach, teniendo en cuenta todas las carreras y todos los semestres más Nivelación (figura 9), vemos los siguientes resultados:

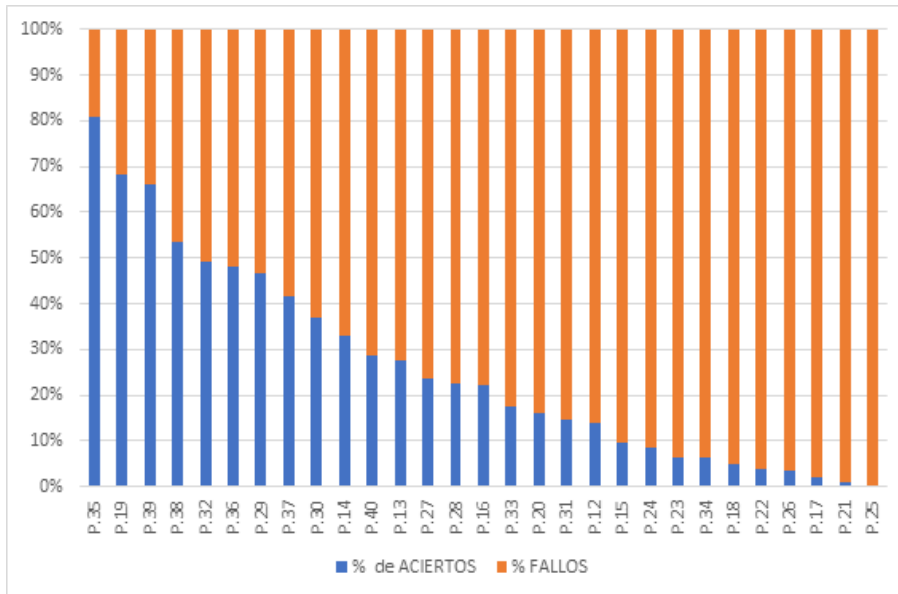
Figura 9. Total de aciertos-fallos por pregunta en estudiantes de la Unach



Interpretación: en el total de aciertos-fallos por preguntas en los estudiantes de la Unach, incluidas todas las carreras, todos los semestres y Nivelación, la tabla muestra cómo la pregunta más acertada es la 35 ¿En qué ciudad se firmó la primera constitución del Ecuador? (Riobamba), con un 81% de aciertos; mientras que la pregunta con menos aciertos del total, con un 1% solamente, es la pregunta número 21 ¿Quién fue acusado de escribir un libro a favor del levantamiento de Túpac Amaru y Tupac Catari? (Eugenio Espejo). Es significativo que los alumnos conocen mejor la historia local, ya que de las seis preguntas en las que superan el 50% de aciertos cinco de ellas son de temas regionales.

Sobre los aciertos y fallos detallado por preguntas y por Carreras de la FACEHyT de la Unach, nos hemos centrado en la carrera de Ciencias Sociales, por ser la más afín al contenido del cuestionario, la gráfica presenta los siguientes resultados (figura 10):

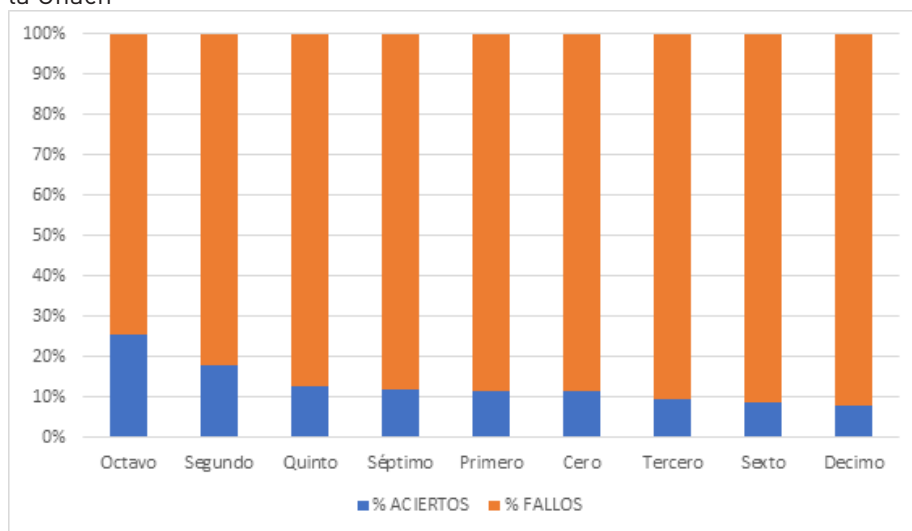
Figura 10: Aciertos y fallos en preguntas por carreras. Carrera de Ciencias Sociales.



Interpretación: Sobre los aciertos y fallos por carreras, nos centraremos en la de Ciencias Sociales, que es la afín al cuestionario. En este caso la pregunta con más aciertos es también la número 35 ¿En qué ciudad se firmó la primera constitución del Ecuador? (Riobamba) con un 87% de aciertos; mientras que la que presenta menos aciertos es la pregunta 25 ¿Cómo se denominó la rebelión que se produjo en Quito a finales del siglo XVI? (Alcabalas), con un 0% de aciertos. De los resultados que superan el 40% de aciertos, en total ocho, cinco corresponden a las preguntas de área regional, por lo que los alumnos retienen mejor los conocimientos más próximos a su comunidad que los nacionales.

En cuanto al análisis de resultados de las preguntas por semestres (aciertos-fallos) de todas las carreras de la FCEHyT de la Unach, se presentan los siguientes resultados (figura 11):

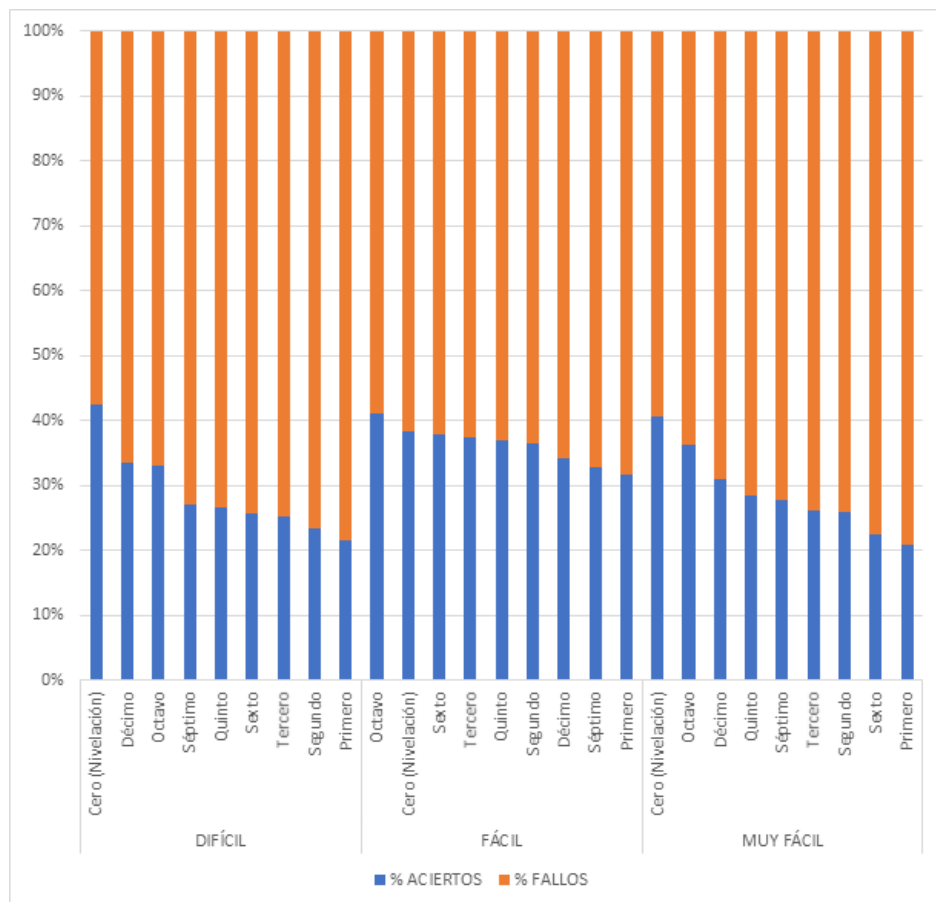
Figura 11. Resultados por semestres (aciertos-fallos) de todas las carreras de la Unach



Interpretación: En el semestre que más aciertos en el cuestionario se obtuvieron, contando todas las carreras de la FCEHyT de la Unach y Nivelación (cero), es en octavo con un 25% de aciertos; mientras que el semestre en el que menos aciertos obtuvieron los estudiantes fue en décimo, con solo un 8%.

También se procedió a analizar los resultados por semestres y nivel de dificultad (difícil, fácil, muy fácil) en la FCEHyT de la Unach (figura 12):

Figura 12. Resultados por semestres por nivel de dificultad en la Unach



Interpretación: de nuevo se observa en la gráfica que son los estudiantes de Nivelación los que más frescos traen los conocimientos sobre Historia del Ecuador, ya que son los primeros tanto en el nivel difícil, con un 42% de acierto, como en el nivel muy fácil, con un 41%; mientras que en el nivel fácil son segundos, con un 38%. Por su parte, el semestre Primero es el último en todas las carreras de la FCEHyT de la Unach en todos los niveles de dificultad.

CONCLUSIONES

Del análisis de los resultados obtenidos al realizar el cuestionario a los alumnos de todas las carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la Unach se desprende que se debe identificar cuáles son los motivos de la no asimilación de los contenidos de conocimientos históricos por

parte de los estudiantes de la Unach. Es más que probable que sea la metodología de enseñanza-aprendizaje usada en las unidades educativas previo al acceso a la Universidad el motivo de la baja retención de los conocimientos adquiridos. De forma que habría que analizar dos elementos: proceder a un estudio de la forma en que se realiza en sistema de enseñanza-aprendizaje en las Unidades Educativas de Riobamba y realizar un estudio de qué sistemas pedagógicos se enseña a los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Unach en general y de la carrera de Ciencias Sociales en particular, para determinar si se están usando las metodologías activas adecuadas que puedan facilitar el proceso de aprendizaje, o se está recurriendo a la memorística de datos previa al examen tradicional para la enseñanza. En este apartado, creemos que el sistema de exámenes mediante reactivos, que requieren de un aprendizaje basado en la memoria, no es el más adecuado ni en la Educación Básica ni en la Universidad, proponiendo un sistema de enseñanza-aprendizaje basado en la evaluación continua del conocimiento mediante pruebas subjetivas individuales y grupales, donde el alumno sea parte activa del proceso de enseñanza.

En base a esto también creemos que están los resultados con mejores porcentajes de aciertos, pertenecientes a la unidad de Nivelación, siendo estos los alumnos que presentan un más alto índice de aciertos, pero que creemos es debido a la proximidad con el examen de ingreso a la Universidad, donde también se utiliza una metodología basada en la memorística. Pasados los semestres, y una vez que estudiaron de memoria los acontecimientos de la Historia del Ecuador para poder realizar dicho examen, tienden a olvidar lo aprendido, como se desprende de los numerosos fallos registrados en los semestres posteriores.

Tras el análisis detallado de los resultados podemos identificar que existe déficit alto en la asimilación de los contenidos históricos en las unidades educativas y en la FCEHyT de la UNACH, concluyendo así que los métodos, técnicas utilizados en los últimos años, así como las reformas aplicadas a la educación han sido inoperantes hasta la actualidad, ya que como lo evidencian los resultados el grado de asimilación ha sido mínimo en cuanto a la ciencia histórica.

Las preguntas propuestas en el cuestionario abarcaban conocimientos generales de carácter nacional y local, por lo tanto, se torna importante conocerlos y entenderlos por parte de los alumnos de Riobamba, ya que la mayoría de los elementos del cuestionario han marcado un hito en la historia del Ecuador. También es menester

implementar este tipo de conocimientos en los alumnos como futuros docentes, apoyándonos en las TICS y la implementación de metodologías activas de aula adecuadas, que permitan a los estudiantes asimilar los contenidos históricos de una mejor manera.

Es importante destacar la necesidad de renovación e implementación de técnicas, métodos e inclusive paradigmas que apoyen al docente a compartir los contenidos históricos, pero más aún que beneficien integralmente al estudiante para que este logre apprehender la materia y potenciar su metacognición.

Se recomienda que los profesores de Historia de las Unidades Educativas de Riobamba y los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo reciban cursos de capacitación profesional sobre nuevas metodologías didácticas y pedagógicas sobre la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez de Zayas, R. M. (1994). Historia o didáctica de la Historia. *Historia* 16, 217, pp. 120-122.
- Arias, F. (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. Venezuela: Episteme.
- Batthyán, K. y Cabrera, M. (2009). Metodología de la investigación en las ciencias Sociales. Montevideo: Universidad de la República.
- Carretero, M. y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 8, pp. 75-89.
- Cuesta, R. (1998). Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Akal.
- Delgado Acosta, M^a C. (2002). Los indicadores educativos. estado de la cuestión y uso en Geografía. *Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, (VII)354.
- Ferro, M. (1990). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: FCE.
- Hernández, R. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

- Mattozzi, I. (1999). La transposición del texto historiográfico. Un problema crucial de la didáctica de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4.
- Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador (1996). *Reforma curricular para la educación básica*. Quito.
- Oliveira, A. (1997). Indicadores en Geografía Social. *Estudios Geográficos*, 229.
- Plá, S. (2011). **¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010**. *Perfiles Educativos*, (33)134.
- Rousseau, J. J. (1953), *Political Writings*. Edinburgo.
- Ruiz, R. (2006). *Historia y evolución del pensamiento científico*. México.
- Senplades. (2009). *Plan Nacional del Buen Vivir. Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural*. Quito: Senplades.
- Tiana Ferrer, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10.
- Vásquez, S. (2011). *Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en la Educación General Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other Unnatural Acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.

Anexo 1

Cuestionario FCEHyT UNACH. Riobamba. Con resultados y dificultad.

NIVEL DE DIFICULTAD

Bajo

Medio

Alto

Respuesta correcta

1.- Provincia de nacimiento: _____ 2.- Cantón de nacimiento:

3.- Provincia en la que reside: _____ 4.- Año de nacimiento:

5.- Sexo:

a) Varón

b) Mujer

6.- Centro Educativo

a) Fiscal

b) Particular:

c) Fiscomisional:

7. Estado
civil:

a) soltero/a

b) casado/a

c) Unión libre

d) separado/a

e) viudo/a

8.- Tiene usted hijos/as:

SI

NO

Núm. de Hijos/as:

9. Usted se reconoce como:

a) Indígena

b) Afroecuatoriano

c) Montubio

d) Mulato

e) Mestizo

f) Blanco

10.- ¿Qué ciclo está realizando en la UNACH

a) Nivelación

b) Carrera:

11. Qué carrera: _____

11.a) ¿Qué ciclo/semestre cursa? _____

12.- Se considera que la llegada del hombre al actual Ecuador se produjo entre:

a) 30.000- 31.000 años

b) 20.000-25.000 años

c) 10.000-15.000 años

d) 6.000-8.000 años

e) 5.000-6.000 años

13.- ¿Cuál fue el principal medio de subsistencia de las primeras culturas asentadas en Ecuador?

Recolectores

14.- Relaciona con líneas las siguientes culturas con su espacio geográfico actual:

- Los Paltas → Loja, Morona Santiago y Zamora-Chinchipe.
 Los Cañaris → Azuay y Cañar
 Los Huancavilcas → Guayas
 Los Manteños → Manabí
 Los Caranquis-Cayambes → Imbabura y Pichincha

15.- La silla ceremonial en forma de U es propia de la cultura:

- a) Manteña ()
 b) Huancavilcas ()
 c) Machalilla ()
 d) Cañaris ()



16.- La cultura Tolita estaba asentada en:

- | | | | | |
|--------------|-------------|---------------------|-----------|-----------|
| a) Pichincha | b) Los Ríos | c) Esmeralda | d) Guayas | e) Cuenca |
|--------------|-------------|---------------------|-----------|-----------|

17.- ¿Qué cultura fue la primera en desarrollar la agricultura en el actual Ecuador?

Valdivia

18.- ¿Qué sociedad fue la primera en producir objetos de barro en el continente americano?

Valdivia

19.- ¿Qué uso se le daba a la concha Spondylus?

- a) Económico
 b) **Religioso**
 c) Político
 d) Social



20.- ¿Quién dirigió la expedición que descubrió el Amazonas?

Orellana

21.- ¿Quién fue acusado de escribir un libro a favor del levantamiento de Túpac Amaru y Tupac Catari?

Eugenio Espejo

22.- ¿Quién es el autor de la obra Historia moderna del Reino de Quito y crónica de la provincia de la Compañía?

Juan de Velasco

23.- Relaciona con líneas ambas columnas.

- | | |
|-----------------------|--|
| 1.- Virreinato | A) Grandes extensiones de tierras que estaban a cargo de un representante del Rey. |
| 2.- Imperio español | B) Conjunto de territorios conquistados por España. |
| 3.- Gobernaciones | C) Unidades territoriales más pequeñas que los virreinos y dependientes de ellos. |
| 4.- Real Audiencia | D) Autoridad municipal en la época de la Colonia. |
| 5.- Capitanía General | E) Extensión de tierras más pequeña que el virreinato y más alejada. |
| 6.- Colonia | F) Territorio que se encuentra bajo el dominio y administración de una nación extranjera |
| 7.- Cabildo | G) Sistema judicial de la Colonia. |

24.- ¿Cuál fue el objetivo de la Misión Geodésica que llegó a Quito en 1736?

Medir grado de longitud del Ecuador terrestre

25.- ¿Cómo se denominó la rebelión que se produjo en Quito a finales del siglo XVI?

Alcabalas

26.- Señala tres instituciones implantadas por los conquistadores:

Consejo de Indias; Casa de Contratación; Audiencia Real...

27.- El principal astillero de Ecuador se estableció en la ciudad de

Guayaquil

28.- Relaciona con líneas los acontecimientos con las fechas:

Independencia de Guayaquil	→	10 de agosto de 1809
Batalla de Ayacucho	→	9 de octubre de 1820
Batalla de Pichincha	→	24 de mayo de 1822
Revolución de Quito	→	9 de diciembre de 1824
Masacre de los Patriotas	→	2 de agosto de 1810

29.- La batalla de Pichincha significó:

- A) La conquista de Quito
- B) El triunfo de la revolución Liberal

C) La independencia de Ecuador

30.- ¿Bajo qué Presidencia se implantó el laicismo en Ecuador?

Eloy Alfaro

31.- ¿Cuál fue el asunto central del Protocolo de Río de Janeiro de 1942?

Firma Paz

32.- ¿Cuántas provincias cuenta actualmente Ecuador?

24

33.- ¿En qué año nació la República de Ecuador?

1830

34.- ¿Bajo qué presidencia se abolió la esclavitud en Ecuador?

José María Urbina

35.- ¿En qué ciudad se firmó la primera constitución del Ecuador?

- A) Quito
- B) Guayaquil
- C) Cuenca
- D) Riobamba

36.- ¿Cuál es el nombre del riobambeño conocido como primer científico de Ecuador y que realizó el primer mapa del país?

Pedro Vicente Maldonado

37.- El fundador de la antigua Riobamba (Liribamba) fue:

- A) Francisco Pizarro
- B) Diego de Almagro
- C) Francisco Rivera
- D) Juan José Flores

38- La independencia definitiva de Riobamba se produjo tras:

- A) La independencia de Cuenca B) La batalla de Huachi **C) La batalla de Tapi** D) La batalla de Pichincha

39.- ¿Qué cultura existió, en la región de Riobamba, antes de la llegada de los Inca?

- A) Cañari **B) Puruhá** C) Palta D) Quito

40.- La primera emisora del Ecuador funcionó en Riobamba y se llamaba:

- A) Escuelas Radiofónicas **B) El Prado** C) Mundial D) La Voz de Riobamba

4

REVISIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA EXTRANJERO

REVISITING COOPERATIVE LEARNING FOR ENGLISH FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Mónica Torres Cajas, PhD ¹

Universidad Nacional de Chimborazo

Danilo Yépez Oviedo, MsC ²

Universidad Nacional de Chimborazo

Léxinton Cepeda Astudillo, PhD ³

Universidad Nacional de Chimborazo

Rafael Reinoso Vásquez, MsC ⁴

Universidad Nacional de Chimborazo

1 Información breve autor1. mtorres@unach.edu.ec

2 Información breve autor2. dyopez@unach.edu.ec

3 Información breve autor3. lcepeda@unach.edu.ec

4 Información breve autor4. rreinoso@unach.edu.ec

RESUMEN

Este estudio tiene el objetivo de mostrar los principios básicos y las características del trabajo cooperativo para que los profesores puedan innovar su práctica educativa de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y para promover su interés y aprendizaje significativo. Los lectores podrán ver cómo las estrategias cooperativas pueden ser aplicadas de inmediato en sus clases para fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas y sociales. Bajo los principios básicos del aprendizaje cooperativo los profesores pueden promover el aprendizaje autónomo y la interacción entre los estudiantes que les permiten asumir la responsabilidad individual por su propio aprendizaje y la responsabilidad por el éxito de los otros miembros del equipo. Sin embargo, emprender en la aventura del aprendizaje cooperativo no significa que los profesores no deben preocuparse, ya que la metodología que usan es crucial. Por lo tanto, este documento proporciona a los docentes directrices para estar preparados para diseñar tareas altamente estructuradas para promover la cooperación con el fin de aumentar la competencia comunicativa de los estudiantes en las lecciones de enseñanza de lenguas extranjera. Bajo estas premisas se implementó una investigación bibliográfica profunda combinada con las propias experiencias de enseñanza de la investigadora.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje cooperativo, aprendizaje del idioma extranjero, trabajo en equipo

ABSTRACT

This paper aims at showing the basic principles and characteristics of cooperative work for teachers to innovate their educational practice according to students' needs, and in order to promote their interest and meaningful learning. How cooperative strategies can be applied right away in any lesson to encourage cognitive, communicative and social skills development was found out. Under the basic principles of cooperative learning teachers can promote autonomous learning and interaction among students that allow them to take individual responsibility for their own learning and responsibility for their team members' success. We became conscious, however, undertaking on the adventure of cooperative learning does not mean teachers should not worry, since the methodology they use is crucial. Beneath these premises a deep bibliographical

research was implemented combined with the investigator's own experiences in the teaching practice. So this investigation allowed us to establish clear guidelines for teachers to design highly structured tasks with the main purpose of promoting cooperation for building up students' communicative competence in foreign language lessons.

KEYS WORDS: cooperative learning, foreign language learning, team work

INTRODUCTION

The new global economic, geographic, and political development is affecting the teaching-learning process across all areas of the curriculum, creating expectations and challenges. The speed of communication and the complexity of the tasks to be solved challenge the student to carry out a different process to acquire meaningful knowledge that is to work cooperatively in order to achieve the desired success.

The methodology designed in this proposal based on the cooperative learning described by Peré Pujolas (2008) and Johnson and Johnson (2014), has the principle to motivate someone to do one thing at the service of a community that pursues the same goals. It has radically changed the way students learn, it develops cognitive, communicative and social strategies that stimulate the mental processes of acquisition of a foreign language and what is more promotes a real interest for learning. It is a learning strategy that tries to implement, definitively, the concept that for a decade has been developed in the educational field, that is to focus the teaching-learning process on the students (Bista, 2011), so that they become protagonists of their own knowledge; as well as to involve the student in the analysis, reflection, critical thinking, creativity and active participation, leaving aside the rigid and rote learning.

It is oriented towards a transformative action, in which the teacher changes his/her role of an authority to become a facilitator and tutor.

Teachers as Facilitators have to make students reach their autonomy and independence in the construction of their own knowledge, which is not an easy task. Everything depends on how teachers organize the cooperative activities, so that they hand over the lesson control to students little by little (Guilles et al, 2008). So, designing open activities that require the student to take decisions to solve problems is essential part of teachers' job in cooperative learning. Of

course, they need to monitor the team work constantly to provide support when necessary.

According to Perea (2009) and Nelson-Royes (2015) there are several actions that characterize teachers as tutors. First of all they recognize the value and potential of teamwork and therefore get into this dynamic. So they spend time getting to know their students, carrying out individual and team feedback, letting them know their strengths and weaknesses, guiding them to discover metacognitive strategies to learn and nurturing values and good attitudes to face successfully the challenges of modern society.

We agree with Barkley's et al (2007) argument, who note that the most important issue in this innovative teaching process is the methodology the teacher applies. This is why Pevida and Gallego (2014) confirm that teachers should be prepared to create a sequence of activities, productive environments and manageable and flexible learning situations which promote cooperation in order to introduce, develop and build up language skills in lessons of foreign language teaching.

On the other hand, as Johnson and Johnson (2014) state, the students play an active and autonomous role supported by a work team; they develop strategies such as collaborating with peers, interacting with other students and specialists, requesting or providing help and metacognitive strategies such as reflecting on the execution of tasks, monitoring their understanding and evaluating their own progress.

The characteristics of cooperative learning support the basic principle of language learning, which is communication. Communicative Language Teaching has replaced Grammar Translation. The old concept of teaching only grammar and vocabulary in isolation has been replaced by teaching the language for expressing ideas, feelings and emotions according to a social and cultural context (Brown, 2014).

Cooperative learning is a topic that has attracted many researchers' attention around the world for more than 25 years. Among the most important research that has been used as a guide for many specific explorations of cooperative learning are the works of David and Roger Johnson brothers at Minnesota University (1975) in the United States; Elliot Aronson's work at Santa Cruz University (1978); the work of Robert Slavin at John Hopkins University (1977); and research in Israel directed by Shlomo Sharan and Raqhel Lazarowitz, Aviv (1976), who report on the

effectiveness of working in cooperative teams in different settings and situations (Slavin, 1995).

David and Roger Johnson have lead North American researchers in rigorous studies. After more than 20 years of research on cooperation and learning, they have no doubt that cooperative learning works to the students', teachers', schools', and communities' benefit and point out that "humans learn more when they are cooperating and less when they are competing". (Johnson and Johnson, 2014)

Lots of works in databases of high scientific precision such as Dialnet, Erik, EBSCO, Latindex, UNESCO documents and websites of important universities worldwide, deal with the consequences of cooperative learning in the academic performance of different subjects, methodological issues and teacher training, as well as its influence on students' motivation. All of the time it has been discovered this way of learning is effective to reach the expected goal of improving education.

As an example we can mention a study performed by Triana Pérez Mendoza and Carlos Ruiz Bolívar, from Universidad Pedagógica Experimental Libertador, in the scientific paper published in Integración Universitaria Journal, year 2012 No. 2. In his research on "Cooperative Learning, Student Skills and Academic Performance in Chemistry", which used a quasi-experimental design, it was found that cooperative instruction had a highly significant effect on the academic performance of experimental group students compared to the performance of control group who worked with a traditional method.

Based on all premises mentioned above, the main aim of this paper is to describe the basic theoretical foundation and background of cooperative learning, so that we can promote it for English teaching by making use of techniques and strategies to enhance the skills of listening, reading, speaking and writing, as well as grammar and vocabulary of the language.

The use of cooperative learning is not intended to be a magic formula for English teaching. It is proposed a model that guarantees an improvement in English teaching and learning that allows teachers to start innovations to increase their teaching, pedagogical and management practice, while improving the students' motivation and autonomy for learning in order to satisfy students' needs, as well as reducing levels of failure and dropout in university classrooms.

We indeed believe based on our own experiences in daily teaching practices that cooperative learning and its techniques can be adapted, modified or enhanced in different ways to help the student to learn and use the foreign language communicatively since through cooperative activities they have the opportunity to use the language as in real life situations (Mitchel, R. & et al., 2013).

Echoing the words of Millis (2010), we have to mention that cooperative skills are not innate. Only putting together the students to work in groups does not guarantee an adequate job. Therefore, teachers regularly should encourage students to share, support, invest and help the members of their teams to achieve learning, when using this methodology. Students must be trained on the basic principles of cooperative learning and how and what to do to succeed in English language acquisition through cooperative techniques.

So, it is vital to put in practice the following cooperative principles: First, teachers should develop positive interdependence. In a cooperative learning culture, the students learn the foreign language through problem solving by working cooperatively with other team members who have common goals (Pujolas, 2008). Students do not compete with their partners, but help each other to clarify their ideas, expose their points of view, overcome shyness, clarify aspects of the background and form of the language. They are totally aware that their success depends on the success of all team members, so everybody values the ideas and knowledge of others, and contributes with each other in the successful accomplishment of the task.

Second, designing classroom activities that promote interaction among students are a paramount. The procedures should lead them to face frequent interactions. Each activity should allow understanding and internalization of the target language, incorporate elements of authentic research, involving the student in building a solid scaffold and analysis of information to gain knowledge, which McKenzie (2000) calls a “scaffolded approach to concept building”. Through interaction, first students can practice the forms of foreign language and have the opportunity to express their ideas, feelings and emotions as in real life. On the other hand, the explanations between them lead them to a deeper understanding and development of communicative competence that is the main purpose of learning a language (Yule, 2014).

Additionally, through cooperative activities students can not only express their own ideas, but also understand the ideas of others. This encourages relationships that allow students to acquire different social skills that are individually difficult to achieve such as: impulse control, shift and rule compliance, flexibility, acceptance, tolerance; in general an overall increase in social skills (León, Gozalo et al, 2009).

Third, the design of activities should foster students to reach the principle of taking individual responsibility for their own learning and responsibility for their team members' success. Certainly, Torrego and Negro (2012), are right in their affirmation that the task is designed in such a way that forces students to work together, to count on each other and not to achieve results until all team members have achieved their part. That is the commitment and the great responsibility that the teacher has when implementing this model. Thus, when it comes to learning a foreign language, the student learns English in an inductive way, while using the language for communication; and not as in the past, in a traditional way, where the teacher provided the structural rules for the student to memorize.

However, it should be clarified, as Pujolás (2009) proposes, that individual learning in this form of work is still very important, although it has a different connotation, because the work that each one does, is an investment and an effort for the success of the task as a whole, that is, learning in a cooperative framework and individual learning become indivisible elements for the assimilation of knowledge.

As Millis (2010) notes, cooperative groups must be created in a heterogeneous way, so that those with greater skills and knowledge benefit by teaching and sharing with those who learn more slowly; and that students with less ability benefit by interacting with those who know more and are more skillful. There is no rule that indicates the number of members of a team. Many variables should be considered such as the objective to be reached, age, task type, existing resources and available time to perform the task; however, it is sensible to form groups between 2 and 6 Members (Pujolás 2008).

Based on Pevida and Gallego's (2014), Millis' (2010) and Hammond's (2009) suggestions, teachers should make sure each student is assigned a specific role in their teams, to ensure their participation and responsibility. Thus, on one hand, all team members have something to do and on the other hand they practice cognitive, language and social skills from different angles. Putting into practice

all these premises, the learners reach gradually fluency and accuracy in the use of English according to their level of learning.

The techniques and strategies may vary according to the degree of interdependence involving the task, the degree of individual responsibility, the degree of task structure and the proposed goals (Gavilán and Sánchez, 2010) (Duran, 2012). It's important to take into account that each technique follows a systematic and structured process where the methodological steps are determined in advance, to ensure that there is cooperation among the team members.

Even though Johnson and Johnson (2014) point out that the teacher should design interactions which allow the team members to meet the characteristics of cooperative learning as explained above, it is important to be aware that the prescribed techniques are not a straitjacket, but the teacher has the possibility to change, adapt and even create new forms, being sure that they require the participation of group members to achieve common goals. Cooperative learning is based on participatory knowledge building and groups different specific strategies in the classroom to teaching and conceptual frameworks attitudes (Trujillo - Ariza, 2006). The strategies and techniques have been designed by different authors at different times and have been improved by themselves and by others based on research, implementation and experience.

The techniques developed by Elizabeth Barkley, Patricia Cross and Claire Howell (2007), about collaborative learning have also served us as a guideline for developing cooperative processes that offer teachers the necessary scaffolding for the language skills development in their lessons; as well as the techniques described by Duran (2012), Trujillo and Ariza (2006), and Kagan cooperative structures (1994), comprising the steps required to structure the interaction of students with the content of the curriculum. These are activities that align with basic principles of interaction and learning. These techniques have been structured to ensure that participants achieve the learning objectives.

Peer Tutoring, Jigsaw, Learning Together and Investigation Groups, which can be implemented with different topics interchangeably, will be mentioned. It should be understood that these cooperative techniques are not the only ones that exist, probably they are the most used, those that allow teachers to make adaptations for a clear framework to achieve the objectives. The techniques can vary according

to the degree of interdependence involved in the task, the degree of individual responsibility, the degree of task structure and the goals proposed (Duran, 2012).

The main purpose of developing a description of how they work is not to prescribe what teachers and students should do, but to help them recognize the choices of learning and guide them to be active thinkers towards foreign language learning.

PEER TUTORING TECHNIQUES

Vygotsky's sociocultural theory, has contributed tremendously in understanding how a student learns from interaction with someone who knows a little more (Melchor, 2011). We fully agree with this author's argument that Vygotsky also sees interaction with peers as an effective way to develop learning skills and strategies, since when using cooperative activities the teacher makes the less competent students develop and improve their knowledge with the help of their peers who possess greater skills and greater knowledge, within the zone of proximal development. This has led us to consider the strategy of "Peer Tutoring" very effective to make a student become a tutor or a teacher and develop actions to help, support and guide another.

In the tutoring process, according to Duran's idea (2011) about teaching, a student who takes the role of a teacher gets a great benefit since there is no better way of learning than teaching. It is something that most of the teachers can confirm based on their own teaching practices.

In Peer Tutoring, which Barkley, Cross and Howell (2007) call "reciprocal teaching", a big positive interdependence and individual and group accountability can be achieved. Learning communities are created in the classroom where students are required to learn giving and receiving mutual aid, leaving aside the practice of seeing the teacher as the unique repository of knowledge in the classroom (Durán 2011). Duran and Monereo (2012) emphasize that tutor students learn the same or more than the tutees, because their role involves responsibility, increases self-esteem, better preparation and greater depth in learning.

JIGSAW TECHNIQUES

Elliot Aronson, at the end of the 1970s, devised the Jigsaw method, in which the primary concept was that each student has a piece of knowledge that must be

unique, independent and make sense by itself; in order to be shared with a group of students. However, it limited its application to a small group only. Based on this idea, Robert Slavin conceived the Jigsaw II method, more open and easy to apply. This is why it is used a lot in educational context.

In this model, two types of team work are combined (Duran y Monereo, 2012), which are: the original teams and the expert teams. The original teams are formed at the beginning with four or five students and each one is assigned with a part of the whole content. Then, it is formed sub groups with one member from each original team who were in charge of the same topic, which are called the expert teams. As everybody here has the same information, they can share, process, internalize and develop effective strategies to transfer the knowledge to others. After that each expert student returns to his/her original team and teaches his/her classmates what they have learned. It means that each student brings to his/her original group a piece of the puzzle needed to build knowledge completely (Hammond, 2009).

The main objective of this technique is to work out a topic in teams to make it easier and less stressful to learn than working alone. Finally, the original team members together clarify information and they prepare a presentation about what they have learned with everybody's participation for reviewing and evaluating in the class group.

The strength of this technique is that at the time students develop strategies to teach others, they consolidate their learning, learn to exemplify, make comparisons, analysis, and applications that improve their critical thinking and therefore meaningful learning occurs.

LEARNING TOGETHER TECHNIQUES

This is the most general method of all in terms of cooperative work. Groups of 4-6 members help each other to succeed in the tasks and individual assessments. Because of their general nature, in these techniques, the teacher is able to introduce the necessary changes according to their objectives and the type of content. Designing activities should allow introducing the key features of cooperative learning, such as: positive interdependence, face to face interaction, developing individual and group skill and improving social skills.

It is, therefore, very important teachers are aware of the types of cooperative learning that can be promoted in the classroom, which according to Johnson and Johnson (2003) could be:

Formal Cooperative learning that means students working together for a week or up to several weeks to reach shared goals of learning; or Informal cooperative learning when the students work together for a few minutes or a lesson.

The selection of the activity should involve not only the conceptual learning content but problem solving, and on-going monitoring of the groups. Furthermore, in this and other cooperative learning methods, an element of competition between the teams can be introduced in order to create an atmosphere of motivation and challenge.

MUTUAL EDUCATION, COGNITIVE FUNCTIONS CONVERTED TO ROLES

David Duran (2012) refers to the method designed by Palincsar and Brown (1987) to ease reading comprehension, pointing out that cognitive functions performed by an expert reader, can be distributed among the members of a team, which means that each member fulfills a function, and the text comprehension becomes easier. Duran sees the treatment of these cognitive functions as roles that all team members must perform to achieve the objective of understanding the text properly in a cooperative way.

In other words, according to this author, the four basic cognitive functions performed by a reader, which include: reading and summarizing, asking questions about what you read, answering questions and anticipating what comes next in the text; could be distributed to each team member, in order to support each other in understanding it. It is important to emphasize that in group work these roles should be rotated in each paragraph, so that all members have the opportunity to exercise all roles (cognitive processes) to become excellent readers.

Even though this practice takes longer than expected, its contribution is invaluable, because students learn and practice the cognitive processes required to be able to read and understand on their own in the future. In teaching a language, this method provides a bonus, from the point of view that the team members together work out the unfamiliar vocabulary, learn to build questions correctly, and increase the ability to express their ideas appropriately in a foreign language.

INVESTIGATION GROUPS TECHNIQUES

This model of cooperative learning was designed by Shlomo Sharan and Yael Sharan (Sharan and Sharan, 1992) of Tel Aviv University, in which they state that students should form teams of four to six members to work on a specialized topic where each member is responsible for a subtopic. After sharing their findings in their groups they are called to present it to the whole class for everybody to learn. There is a clear perception of cooperative learning characteristics along these types of techniques as research requires: the joint efforts of all team members, positive interdependence, individual responsibility in order to reach the objectives, and continuous interaction.

This strategy is based on a research topic proposed by the teacher or problem solving activity containing different issues. Students solve it participating actively in the interaction, seeking and interpreting information, analyzing, comparing ideas and taking decisions based on what students construct their own knowledge.

Pujolàs (2004) relates the investigation groups with the method of projects or project work, which is quite common in university contexts nowadays. These projects allow students to study a subject in depth and gain knowledge of a specialized field. Here, the responsibility does not lie on a particular person but it is distributed among all team members, therefore achievements or failures are shared thus confirming the significance of "cooperation" in the broadest sense of the word.

As a corollary, we can say that along this paper it has been designed on one hand a theoretical framework on the methodological process that promotes cooperation and on the other hand clear guidelines on how to implement it.

CONCLUSIONS

The theoretical framework that has been described lets us decide on the following conclusions:

- Cooperative Learning constitutes an invaluable pedagogical tool to transform and innovate pedagogical practices in benefit of a modern society that has new challenges and needs.
- It promotes the students' academic and social development and the necessary skills to generate the appropriate knowledge to live and be competent in each

field of development.

- The implementation of the basic principles of cooperation considerably strengthens the cognitive growth and improvement of language skills needed to manage the foreign language for communication in any social context.
- Teachers and authorities should design the mechanisms to implement this pedagogical innovation, not only in language learning but in all areas of the curriculum.
- Teachers and researchers are called upon to undertake deeper explorations in specific areas related to this study as the impact of cooperative strategies on the personal and academic development of university students.
- It should also be investigated to what extent cooperative learning strategies can stimulate students' work, and how to use it to enhance the listening, speaking, reading and writing of a foreign language.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Barkley, E., Cross, P., Howell C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Spain: Ediciones Morata.
- Bista, K. (2011). *An Application of Cooperative Learning: To Teach English as a Foreign/Second Language in Nepal*. USA: Lap Lambert.
- Brown, H. D. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching (6th Edition)*. Pearson.
- Durán D. & Monereo, C. (2012). *Entramado. Métodos de Aprendizaje Cooperativo y Colaborativo*. Barcelona: Horsori.
- Durán, D. (2011). *Aprender Enseñando: Un paradigma emergente*. *Herramientas, Formación y Empleo*, 110, 4-12.
- (2012). *Utilizando el Trabajo en Equipo. Estructurar la Interacción a través de Métodos y Técnicas*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Gavilán, P. y Sánchez, R. (2010). *Aprendizaje Cooperativo: Una Metodología con Futuro. Principios y Aplicaciones*. Madrid: Editorial CCS.
- Gillies, R. et all. (2008). *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom*. New York: Springer
- Hammond, A. (2009). *Learning to Learn Cooperatively*. English Teaching FORUM.

- Volume 47, (4), 18-28.
- Johnson, D. y Johnson, R. (2014). La evaluación en el aprendizaje cooperativo: Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo. Ediciones SM.
- (2003). *Joining together: group theory and group skills* (8th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Kagan, S. (1994) *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.
- León, B., Gozalo, M., Castaño, E. et all. (2009). *Técnicas de Aprendizaje Cooperativo en Contextos Educativos*. Abecedario.
- McKenzie, J. (2000). "Scaffolding for Success." [Electronic version] *Beyond Technology, Questioning, Research and the Information Literate School Community*. Date accessed: February, 2014 from <http://www.learnnc.org/lp/pages/5074#noteref3>
- Melchor, J. (2011). *La estructura teórica del constructivismo: Las explicaciones de Piaget, Vygotsky, Bruner y Ausubel*. Editorial Academia Española.
- Millis, B. J. (2010). *Cooperative Learning in Higher Education*. Virginia-United States: Stylus Publishing.
- Mitchel, R. & et al. (2013). *Second Language Learning Theories*. Great Britain: Hodder Arnold.
- Nelson-Royes, A. (2015). *Why Tutoring?: A Way to Achieve Success in School*. New York: Rowman & Littlefield Publishers
- Palinscar, A.S., Brown, A.L., and Martin, S.M. (1987) Peer interaction in reading comprehension instruction, *Educational Psychologist* 22: 231-253.
- Perea, T.J. (2009). *El profesor- Tutor- Educador. El lapicero: Primer periódico digital de educación de Sevilla* ISSN 1887-1240.
- Pérez, T. y Ruiz, C. *Aprendizaje Cooperativo, Aptitudes de los Estudiantes y Rendimiento Académico en Química*. 2012 [Disertación doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Luis Beltrán Figueroa]. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/92171808/Aprendizaje-Cooperativo-Aptitud-de-los-Estudiantes-y->

Rendimiento-Academico-en-Quimica el 23-05-2013

- Pevida, D. and Gallego, A. (2014). Compartir para aprender y aprender a cooperar. España: Consejería de Educación, Cultura y Deporte (Gobierno del Principado de Asturias).
- Pujolás, P. (2004). Aprender juntos alumnos diferentes. Barcelona, Octaedro.
- (2008). 9 Ideas Claves: El Aprendizaje Cooperativo. España: GRAO
- Pujolás, P. (2009). Ponencia Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva: Una Forma Práctica de Aprender Juntos Alumnos Diferentes. Ponencia. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/f4d240d3-55ad-474f-abd7-dca54643c925/2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere-pdf.pdf>
- Sharan, Y. and Sharan, S. (1992). Expanding Cooperative learning through Group Investigation. New York: Teacher's College Press.
- Slavin, R. E. (1995). Cooperative Learning: Theory, research, and practice. (2nd ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Torrego, J.C. & Andrés Negro. (2012). Aprendizaje Cooperativo en las Aulas. Madrid: Alianza Editorial S. A.
- Trujillo, F. y Miguel A. Ariza Pérez. (2006). Experiencias Educativas en Aprendizaje Cooperativo, Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Yule, G. (2014). The Study of Languages, 15th. Ed. England: Cambridge University Press.

5

**CONSIDERACIONES SOBRE LA
DESOBEDIENCIA VIVIL****CONSIDERATIONS ON CIVIL
DISOBEDIENCE**

Christian Paúl Naranjo Navas, Ph.D.¹

Universidad Nacional de Chimborazo

Lenín Garcés Viteri, M.Sc.²

Universidad Nacional de Chimborazo

ABSTRACT

The ideas around the spectrum of civil disobedience has been developed from different perspectives such as Hinduism and Christianity. This essay tries to cover briefly these angles to propose four notions on civil disobedience: the existence of the oppressor; existence of the oppressed; non-violent methods; and, the idea of justice. These notions are developed through one basic idea: the existence of

1 Ph.D. Historia económica de la Universidad Autónoma de Barcelona. Investigador en filosofía política en la Universidad Nacional de Chimborazo. cnaranjo@unach.edu.ec

2 M.Sc. Historia andina de la Universidad Andina Simón Bolívar. Director de la Carrera de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Chimborazo. lgarces@unach.edu.ec

truth and the indispensable way to acquire it, truth is acquired through justice. The existence of truth becomes the driven motive to considered civil disobedience as a tool of the nonviolence philosophy, without the existence of truth, civil disobedience cracks within the context of multiple truths, within the context of the post truth.

KEY WORDS: civil disobedience, Christianity, nonviolence philosophy

RESUMEN

Las ideas en torno al espectro de la desobediencia civil se han desarrollado desde diferentes perspectivas, como el hinduismo y el cristianismo. Este ensayo trata de cubrir brevemente estos ángulos para proponer cuatro nociones sobre desobediencia civil: la existencia del opresor; existencia de los oprimidos; métodos no violentos; y, la idea de justicia. Estas nociones se desarrollan a través de una idea básica: la existencia de la verdad y la forma indispensable de adquirirla, la verdad se adquiere a través de la justicia. La existencia de la verdad se convierte en el motivo impulsado para considerar la desobediencia civil como una herramienta de la filosofía de la no violencia. Sin la existencia de la verdad, la desobediencia civil se agrieta dentro del contexto de múltiples verdades, dentro del contexto de la verdad posterior.

PALABRAS CLAVE: desobediencia civil, cristianismo, filosofía de la no violencia

INTRODUCTION

The roots of civil disobedience can be found in the Sanskrit voice Ahimsa. Although Ahimsa is commonly translated nonviolence, the word implies a space that conjures the physical and the transcendent, without physical violence and without passive violence. Gandhi translated Ahimsa as love, thought of nonviolence as a tool more powerful than any weapon of mass destruction, superior to brute force (Attri, 2014). Gandhi believed that killing or wounding can be an act of violence only under certain conditions. These conditions are anger, pride, hatred, selfish consideration, bad intention and other similar considerations. Any damage to life made under these motives is himsa.

On the side of Christianity, the relevant representative of civil disobedience is Dr. Martin Luther King Jr., who commenced his search making sense of the writings

of Henry David Thoreau. Thoreau (2012 [1849]), alludes to cooperation with evil as the principle of oppression, refusing to cooperate with an evil system, is part of the idea of justice. The context of civil disobedience puts all resistance activity into two spheres: first, cooperation with evil; second, cooperation with the good.

Cooperation with evil includes passivity in denunciation, that is, silence in the face of oppression. Cooperation with good requires continuous action in the denunciation of evil. King raises the existence of three forms of cooperation with the evil visualized in three forms of violence: poverty, racism and militarism. These three evils complement each other and, at times, depend on each other for strength. Cooperation with these three forms of violence becomes cooperation with the evil: as long as it remains silent, or passivity becomes a generalized attitude in the face of poverty, racism, or militarism, the evil strengthens and prevails.

GANDHI

Gandhi's considerations only represent a vision of nonviolence, perhaps the best known. But we have different considerations: according to Indian tradition, Ahimsa involves a vacuum created by the absence of a desire to harm others. This absence of desire causes the renunciation of the feeling of enmity. However, some Hindu thinkers think that human beings would always be guilty of "something" of violence. So, if causing damage or destruction was unavoidable to maintain social order, this damage was completely justified. Thus, not all violence can be considered as himsa (desire to kill or harm) (Rambachan, 2003).

The Buddhist and Jain followers thought differently and criticized the Hindu vision. According to them, such a point of view fosters in people forms of damage and destruction as a way to justify violence. In addition, it uses the authority of religion to sanction unacceptable violence. They preferred to define all damage or destruction as himsa. For them the justified and unwarranted damage was himsa, not ahimsa. Ahimsa refers to the absence of damage and destruction. Despite the differences between the three religions, Hinduism, Buddhism and Jainism, all are based on these well-known Vedic words: "You will not hurt any living being."

At the same time, Gandhi believed that the tradition of nonviolence should go hand in hand with Satyagraha, right: Gandhi believed that truth and nonviolence

are two sides of the same coin, or rather a smooth metallic disc without a seal . Who can say, what is the obverse, and what is the reverse? Ahimsa is the means; the truth is the end (Ramchiary, 2013). Nonviolence becomes the means to defend the truth. Indirectly, Gandhi refers to truth as an absolute state, without nuances or variants, without relativisms. Satyagraha is the weapon of the moral and active vigilante, it does not resist evil for evil, but, evil for good, considering the truth the absolute good. Satyagraha does not consider people as enemies, but as bad deeds, in the sense that bad deeds are people who do not see their mistakes, they are people who need time to overcome violence and hatred. Furthermore, for Gandhi, God and Truth are identical, although Gandhi had a pantheistic view of God.

MARTIN LUTHER KING JR.

The most important representative of civil disobedience, from the Christian perspective, is Dr. Martin Luther King Jr., who begins his intellectual search through the reading of Henry David Thoreau's essay on civil disobedience. Thoreau (2012 [1849]), alludes to cooperation with evil as the principle of oppression. King was "fascinated by the idea of refusing to cooperate with an evil system, I was so moved that I reread the work several times. This was my first intellectual contact with the theory of non-violent resistance" (King, 1958: 78). Thus, the context of the philosophy of non-violence puts all resistance activity into two spheres: first, cooperation with evil; second, cooperation with the good.

Cooperation with evil includes passivity in denunciation, that is, silence in the face of oppression. Cooperation with good requires continuous action in the denunciation of evil. King raises the existence of three forms of cooperation with the evil visualized in three forms of violence: poverty, racism and militarism. These three evils complement each other and, at times, depend on each other for strength. Cooperation with these three forms of violence becomes cooperation with the evil: as long as it remains silent, or passivity becomes a generalized attitude in the face of poverty, racism, or militarism, the evil Strengthens and prevails.

The idea of cooperation with evil turns King's walk into a kind of conjunction between the ideological context proposed by Gandhi, and the theology of Protestant Christianity. For Gandhi, nonviolence was related to Truth, while

for King, nonviolence is the means that shows evil as the absence of good, the absence of God. King takes the words of Augustine when he refers to evil as the absence of good, "evil has no nature, but the loss of good took the name of evil: *Mali enim nulla natura est; sed amission boni mali nomen accepit*" (Fray Restrepo González, 2007: 107). Cooperation with evil is configured, then, in cooperation with darkness and, therefore, enmity with good.

To consider evil as the absence of good, that is, cooperation with evil as separation from God, King develops his philosophy through three indispensable principles: life, liberty and private property. King mentions that, if one is looking for a better job, it does not help at all to burn the factory. If one needs a more adequate education, shooting the director will not help. If the goal is housing, only construction will produce that end. Destroying anything, person or property, cannot bring us closer to the goal we seek (King, 2010: 138). Life, freedom and private property are inherent elements of the human being and, therefore, defensible and inalienable.

Violence comes in three forms, namely: poverty, racism and militarism. King proposes six principles of civil disobedience to combat forms of violence (King, 1958). First, you can resist evil without resorting to violence. Second, civil disobedience seeks to win the friendship and understanding of the opponent, does not seek to humiliate him. Third, you must oppose evil, not people who commit evil acts. Fourth, those committed to civil disobedience must be willing to suffer without reprisals since suffering in itself can be redemptive. Fifth, nonviolent resistance also avoids external physical violence and internal violence of the spirit: the one who resists does so through nonviolence, refuses to shoot his opponent, and refuses to hate him. Sixth, the oppressed must have a deep faith in the future, which arises from the conviction that the universe is on the side of justice.

In April of 1963, the systematic coordination in public demonstrations of resistance against the laws of Jim Crow in Birmingham, Alabama, took King to jail. In it, he writes one of the letters that can be considered as one of the most relevant writings in the philosophy of Christian nonviolence. King emphasizes at least two important issues: Christianity; and, the means of nonviolence. With regard to Christianity, there is a clear disappointment with the churches of white Christians, who were in favor of the order maintained by the police in the midst of

the protests. Order was imposed through violence, from the use of trained dogs that attacked the protesters mercilessly (Johnson, 2007). King responds that the condemnation of the churches resembles the condemnation of Jesus: Is not this like condemning Jesus because his conscience filled with God, and his incessant devotion to his will, precipitated the evil act of crucifixion? (King, 1963: 3).

The disappointment suffered by King against the attitude of most Christian churches led him to denounce the truth of Christianity: Jesus did not adapt to injustice, he denounced it; Jesus did not shut up in the face of oppression, he confronted her; Jesus did not bring a message of violence, he brought a message of peace through the truth. Was not Jesus an extremist in love? Asks King in the Birmingham jail, and responds by using the Gospels, "but I tell you: Love your enemies, and pray for those who persecute you." King adds the story of Paul about his sufferings in prison, "I carry in my body the marks of the Lord Jesus." And, ends his argument by asking if Christians should be extremists out of hatred or love, will we, Christians, be extremists for the preservation of injustice or will we be extremists for the cause of justice?

The support of a large part of the Christian churches to the police force was disdained by King as an immoral act to achieve a moral end. The moral purpose of achieving peace in the streets, was to reach through an immoral medium, to support police brutality. In this way, the inherent logic of the philosophy of Christian nonviolence is raised: the means and ends must be moral, if one of them is not moral, everything is relegated to cooperation with evil. King writes: In recent years, I have consistently preached that nonviolence requires that the means we use be as pure as the ends we seek. So I have tried to make it clear that it is wrong to use immoral means to achieve moral ends. But now I must say that it is just as wrong, or even more, to use moral means to preserve immoral ends (King, 1963).

The philosophy of civil disobedience developed by King reflects at least three indispensable principles: civil disobedience is the appropriate means to expose oppression; non-intervention, as well as silence, favors the oppressor and, therefore, is a hidden support for evil; and, the means, as well as the ends, must be acts based on moral intentions. Finally, the argumentative center of the philosophy of Christian nonviolence is found in the life of Jesus. The life of Jesus composes the arguments of resistance and shows the means for its application.

After reviewing the roots of civil disobedience, and after contextualizing the influence of the thought of Dr. Martin Luther King Jr., it is important to refer to the essential part of the article, to understand civil disobedience. One starting points are considered: first, the necessary notions to understand civil disobedience.

PRINCIPLES OF CIVIL DISOBEDIENCE

Civil disobedience is constructed through essential conceptions, which behave as gears of the same system: the foundation of civil disobedience emerges through these ideas, which are autonomous, but do not work alone, all are necessary. Four indispensable ideas have been considered: the existence of the oppressor; existence of the oppressed; non-violent methods; and, the idea of justice.

On the existence of the oppressor, it can be visualized in a political system, legal system, in empires or countries. Although the oppressor can be shown in notions of social structures, he will always be incarnated in people. The oppressor is embodied in individuals who command, obey, silence or encourage. This idea is essential to understand that the objectives of civil disobedience are framed in cracking the spiritual structure of the person making decisions, who commands or obeys, to reflect on pain and persecution, on justice and their direct participation. This person will be exposed to his own evil, which can bring two results: the first, that the oppressor repents and stops to command or obey, stop persecuting and inflicting pain; second, in spite of seeing his wickedness, his thought is filled with foolishness, he is clouded by the power he feels in subduing, by scourging his opponents. The oppressor is the person with an internal motivation to repress, is proud, hard and dishonest, willing to lie if necessary (Kehoe, 2018).

The notion of the existence of the oppressor also requires thinking about the existence of the fool, who, despite seeing the oppression, pain and evil infringed, will not stop persecuting, will not stop inflicting pain, will not stop oppressing. The fool has fun in his foolishness, he hates that someone shows him his injustice, he hates to get away from his evil, he uses the arguments of the just to mock and despise him. The existence of the fool in the system of repression involves, at the same time, the existence of individuals who will emancipate in time, people who will decide not to adapt to the system of repression. As long as the fool exists, the individual, who searches intensely for the truth, will also exist. Freedom becomes the essential element of every person who seeks truth.

Foolishness can become a massive delirium: the fool of the masses is indispensable for the functionality of the oppressor. The mass fool despises wisdom, underestimates discipline, does not wish to be educated, sees evil with indifference, no argument can change his attitude, which will be defended, justified, even thought of as an act of fidelity. The fool of the masses defends the oppressor, although he does not necessarily participate actively in the repression. The oppressor requires this type of fool because he becomes his most faithful follower: fidelity is the first moral principle of the mass fool. The oppressor and the fool of the masses feed each other, without the foolish masses, the existence of the oppressor loses meaning.

On the existence of the oppressed, three options of response to the oppressor are visualized. First, the oppressed can align with the oppressor, in a way that appears to conform and satisfy. This type of oppressed are willing to change their structure of beliefs and morality, are open to becoming allies, with a single condition, that the oppressor stop oppressing them. Second, the oppressed may decide to remain silent, remain silent, show no support or rejection, avoid being seen in public demonstrations, and avoid commenting on oppression, even in private meetings. The oppressed who decide to remain silent are those to whom indifference and fear can eat away at their rationality, they are willing to remain silent, while letting them create a bubble of peace. These people are the ones who watch as Nero burns Rome without applauding, but not without complaining: "We will have to repent in this generation not only for the odious words and actions of bad people, but for the dreadful silence of good people" (King Jr. , 1963). Third, the oppressed who decides to reveal himself, raise his voice against the oppressor, and decides to publicly denounce his evil. These people are built considering that the "supreme measure of a man is not his position in moments of comfort and convenience, but where he is in moments of challenge and controversy" (King Jr., [1963] 2010, p.26). These people are those who are willing to use nonviolent methods to denounce evil and reveal the truth.

On nonviolent methods, it is important to emphasize that the intentionality of the oppressed is not to belittle, manipulate or ridicule the oppressor, on the contrary, their intentionality is derived from a specific idea: to confront the oppressor with the truth, so that it can be restored of his mistake. Therefore, non-violent methods must lead to creating a relationship between oppressor and oppressed, while preventing the oppressor from moving away and clinging to his foolishness.

Nonviolent methods have been widely studied by Godwin (2006), Sharp (2010) and Oseremen (2016), who divide nonviolent methods into at least three categories: protest and persuasion; non-cooperation; finally, the nonviolent intervention.

Protest refers to the act of challenging, resisting or making demands on the authorities, on the people in charge of power (Godwin, 2006: 3). Persuasion attempts to make visible the demands of the non-violent group and its challenges to power, with the aim of gaining more support for the group's actions. Sharp (2010, pp. 70-81) lists 78 methods of nonviolent campaigns or actions that develop the category of protest and persuasion, among the most important are public statements, communications with large audiences, symbolic public acts, pressure on individuals, processions and public assemblies.

Non-cooperation has a specific objective: to make the work of the people in power annoying, bearing in mind that no government can survive without the support or cooperation of the people. Oseremen (2016) subdivides non-cooperation in the lack of social cooperation, lack of economic cooperation and lack of political cooperation. Non-cooperation "essentially focuses on boycotting or rejecting officials and supporters of the opposition or the regime" (2016, p.55). In the case of economic non-cooperation, it may include non-payment of taxes or strikes that generally lead to economic instability. Political non-cooperation makes use of public statements and manifestos to express the rejection of the person in power.

Non-violent intervention is the method that focuses on interrupting a political structure or disarming decision-making systems, while establishing new political structures, or establishing new decision-making systems. When this happens, society receives a shock to the status quo in its way of living, in the consideration of its values, in the construction of political systems: the establishment of new political structures proposes a direct challenge to society, which can reject or adapt to the shock. Acts of intervention can weaken and possibly accelerate the collapse of the support pillars of power, leaving an oppressor increasingly alone.

Finally, on justice, it is necessary, first, to establish the idea of truth as absolute, immutable, transcendent, indispensable and exclusive to defend the idea of justice. It is this context, the truth is not relative because if it were, it would fall into an error of logic: p cannot be at the same time $\neg p$: the principle of non-contradiction formalizes the truth as absolute. In the words of Aristotle, the true

thing is to say that what is is; or that what is not, is not; and the false is to assert that what is not is; or that what is, is not (Garófalo, 2016, p.24).

The attributes of truth can be visualized in the following way: $p \sim p$ can not be true at the same time, or, p is true and $\sim p$ is not true, or, p is not true and $\sim p$ is true (law of no contradiction); p y $\sim p$ have no intermediates, there are no tertiary propositions ($p \vee \sim p$); and, p is identical with itself, ($p = p$), p is always p . Thus, the possible relative truths fall into an illogical rational space when one of the truths denies another truth, or, when one of the truths contradicts another truth, or, when one of the truths manipulates another truth: therefore, the relative truths are illogical, and give way, necessarily, to visualize the rationality of truth as one, absolute, invariable, and universal.

When truth is established as absolute, there is no space for relative truths: absolute truth leaves the relative truths in the space of the lie. Ravi Zacharias (1996), making use of one of the phrases of Winston Churchill, mentions that the truth is so precious that it must always be attended by a bodyguard of lies. The relative truths try to hide the absolute truth, for that reason, the defense of the absolute truth, the only truth, becomes an act of justice; and, on the contrary, the defense of the lie becomes an act of injustice. Justice tries to reveal the truth, while injustice tries to show the lie as truth, tries to reconstruct an alternative reality through lies.

Civil disobedience welcomes the protection and relief of justice as its primary objective, exposing, at the same time, the injustice perpetrated by the oppressor. Justice does not open space for submission or fidelity to the oppressor, because the exposition of the truth cannot be replaced by fear of reprisal, by the shame of public rumor, by indifference, or by fidelity to the tyrant. The truth about any value construction is based on loyalty: loyalty to the tyrant is similar to loyalty to injustice, similar to loyalty to lies, similar to loyalty to evil.

CONCLUSIONS

The ideas around the spectrum of civil disobedience has been developed from different perspectives such as Hinduism and Christianity. This essay tried to cover briefly these angles to propose four notions on civil disobedience: the existence of the oppressor; existence of the oppressed; non-violent methods; and, the idea of justice. These notions are developed through one basic idea:

the existence of truth and the indispensable way to acquire it, truth is acquired through justice. The existence of truth becomes the driven motive to considered civil disobedience as a tool of the nonviolence philosophy, without the existence of truth, civil disobedience cracks within the context of multiple truths, within the context of the post truth.

Finally, it is important to emphasize that cooperation with evil includes passivity in denunciation, that is, silence in the face of oppression. Cooperation with good requires continuous action in the denunciation of evil. King raises the existence of three forms of cooperation with the evil visualized in three forms of violence: poverty, racism and militarism. These three evils complement each other and, at times, depend on each other for strength. Cooperation with these three forms of violence becomes cooperation with the evil: as long as it remains silent, or passivity becomes a generalized attitude in the face of poverty, racism, or militarism, the evil strengthens and prevails.

REFERENCES

- Attri, A. (April 23rd 2014). Gandhi and Luther Philosophies of Non-Violence. *international Journal of education for Peace and Development*, 19-23.
- Bohm, R. (1986). Nero as Incendiary. *The Classical World*, Vol. 70(N. 6), 378-406.
- Fray Restrepo González, P. (2007). El problema del mal en San Agustín. *Franciscanum. Revista de las ciencias del espíritu* (N. 146), 97-117.
- Garófalo, L. (2016). La concepción aristotélica de la verdad. *Apuntes Filosóficos*, Vol. 26 (N. 50), 114- 128.
- Gene, S. (2010). *From Dictatorship to Democracy*. Boston: The Albert Einstein Institution.
- Goodwin, J. (2006). *The Social Movements Reader: Cases and Concepts*. Malden, M.A.: Blackwell.
- Johnson, D. (2007). Martin Luther King Jr.'s 1963 Birmingham Campaign as Image Event. *Rhetoric & Public Affairs*, Vol. 10(N.1), 1-26.
- Kehoe, S. (2018). *How to become wise*. Dale, United Kingdom: Philbeach House.

- King Jr., M. L. ([1963] 2010). *Strength to Love*. (E. Edition, Ed.) Minneapolis: Fortress Press Gift Edition.
- King Jr., M. L. (1958). *Stride Toward Freedom. The Montgomery Story*. New York: Harper & Row Publishers.
- King Jr., M. L. (1963). Letter from Birmingham Jail.
- King Jr., M. L. (2010). *Where do we go from here, Chaos or community?* Boston: Beacon Press.
- Oseremen, F. I. (2016). Non-Violent Campaign and Social Change: Lessons from Liberia and Campaigns to Ban Landmine and Cluster Munitions. *International Journal of Peace Studies*, Vol. 21(N. 1), 45-70.
- Prabhu, R., & Rao, U. (1967). *The Mind of Mahatma Gandhi*. Ahmedabad, India: Jitendra T Desai.
- Rambachan, A. (2003). The Co-Existence of Violence and Non-violence in Hinduism. *Ecumenical Reviews*, 55, 115-121.
- Ramchiary, A. (Nov. 2013). Gandhian Concept of Truth and Non-Violence. *Journal of Humanities and Social Science*, Vol. 18(N. 4), 67-69.
- Thoreau, H. D. (2012 [1849]). *Civil Disobedience*. En H. D. Thoreau, *Civil Disobedience and other essays*. New York: Dover Publications.
- Zacharias, R. (Nov. 8th, 1996). RZIM. Recuperado el 10 de Septiembre de 2018, de The Inextinguishable Light: <https://rzim.org/just-thinking/the-inextinguishable-light/>

6

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y CULTURALES EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO

SOCIAL AND CULTURAL REPRESENTATIONS IN TEACHER EDUCATION OF THE NATIONAL UNIVERSITY OF CHIMBORAZO

Amparo Cazorla ¹

Cristhy Jiménez ².

RESUMEN

El objetivo del capítulo del libro es analizar la significación y los usos de la

¹ PhD en Historia. Docente investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías. Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH). Riobamba. Ecuador. acazorla@unach.edu.ec

² PhD en Ingeniería Informática. Docente investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías. Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH). Riobamba. Ecuador. cjimenez@unach.edu.ec

categoría de la representación, promulgados por Roger Chartier y Serge Mloscovici, especialmente al referir la construcción y circulación de símbolos y discursos que trascienden en la formación docente de los estudiantes de las diferentes carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación Humanas y Tecnologías. Una serie de elementos justifican que, a pesar de la gran demanda intercultural, se evidencia permanentes interacciones entre dos o más culturas de un modo horizontal y sinérgico lo que supone la generación de conciencias docentes integradoras de convivencia armónica, como una nueva cultura política que se enraíza en el intercambio socio cultural de la sociedad actual. Esto ha determinado la coexistencia de procesos sociales y culturales cada vez más interrelacionados que definen un nuevo perfil docente diverso y heterogéneo.

PALABRAS CLAVES:

Representaciones, cultura, formación docente.

ABSTRACT

The objective of the chapter of the book is to analyze the meaning and uses of the category of representation, promulgated by Roger Chartier, especially when referring to the construction and circulation of symbols and discourses that transcend the teacher training of students of different careers. the Faculty of Humanities and Technology Education Sciences. A series of elements justify that, in spite of the great intercultural demand, permanent interactions between two or more cultures are evidenced in a horizontal and synergetic way, which implies the generation of integrating teaching consciences of harmonious coexistence, as a new political culture that is rooted in the socio-cultural exchange of today's society. This has determined the coexistence of increasingly interrelated social and cultural processes that define a new diverse and heterogeneous teaching profile.

KEYWORDS

Representations, culture, teacher training.

1. INTRODUCCIÓN.

La existencia de muchos criterios epistémicos determina que la conciencia colectiva trasciende en los individuos como una fuerza coercitiva que se visualiza en las diversas formas de vida del sujeto social. Por esta razón, existe la necesidad de identificar el tipo de representaciones socio-culturales que se están desarrollando dentro de la formación docente de los estudiantes en la Facultad de Ciencias de la Educación Humanas y Tecnologías.

Las representaciones sociales, proporcionan un código de comunicación común para que los estudiantes de las diferentes carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación Humanas y Tecnologías establezcan normas y límites dentro de la conciencia colectiva de las diferentes carreras de formación docente. El objeto principal de este capítulo de libro es analizar la significación y los usos de la categoría de la representación, en la construcción y circulación de símbolos y discursos que trascienden en la formación docente de los estudiantes del pregrado de la Universidad Nacional de Chimborazo.

Las representaciones sociales están presentes y han sido compartidas a través de estructuras cognitivo-afectivas que interpretan, explican, conectan e interrelacionan todos los datos que provienen del entorno social. Poseen una función práctica, porque permite utilizarlas como guía de orientación y comportamiento que posibilita a los estudiantes a interactuar de manera satisfactoria con la sociedad donde ejercerá su desempeño profesional (Díaz, 2009: 443.)

Este trabajo ofrece una revisión y discusión de las condiciones culturales en que surgen las categorías de representación social en las diferentes formas de pensar de estudiantes y docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación Humanas y Tecnologías. Se considera a las representaciones como un conjunto organizado de cogniciones relativas a un objeto, compartidas por los miembros de una población homogénea. (Flament,1994:37). Este concepto designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados.

La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación sugen en las prácticas educativas, están formadas por dos tipos de conocimiento: el conocimiento del sentido común y el conocimiento científico. El primero, representa a las creencias, mitos, tradiciones, teorías y saberes empíricos que se apartan del rigor científico, están presentes en los seres humanos desde su subjetividad, son los valores, creencias, anhelos, ideas, que no pueden eliminarse **fácilmente** porque en se encuentran en los esquemas mentales del ser humano, mientras que el segundo, el conocimiento científico es el que se construye en las aulas universitarias, a través de los saberes de la educación; son todas las teorías científicas filosóficas construidas por expertos.

Al respecto tanto Chartier como Moscovici, discurren en la necesidad de llegar a identificar la construcción y circulación de símbolos y discursos, mediante los cuales, los seres humanos trascienden en una serie de elementos las diferentes formas de pensar. Ellos justifican que, a pesar de la gran demanda intercultural, se evidencian permanentes interacciones entre dos o más culturas de un modo horizontal y sinérgico, lo que supone la generación de conciencias docentes integradoras. Esto ha determinado la coexistencia de procesos sociales y culturales cada vez más interrelacionados que definen un nuevo perfil docente diverso y heterogéneo, corresponde a los perfiles de egreso de las diferentes carreras que oferta la Facultad de Ciencias de la Educación Humanas y Tecnologías.

2. **El fenómeno de la Representación Social**

El concepto y la teoría de las representaciones sociales refieren a las formas o modalidades del diverso conocimiento social, mediante las cuales, las personas interpretamos y pensamos nuestra realidad cotidiana.

El nivel elemental de la representación social entendida como fenómeno, es el acto de pensamiento a través del cual lo relacionamos activamente con un objeto (Jodelet (1986)), entonces puede decirse, que ello hace surgir una nueva dimensión de interpretación.

En otras palabras, Moscovici señala que “la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad” (Moscovici,1979: 18). Una definición que entiende a las representaciones como un conjunto de conocimientos que le

permiten al ser humano interpretar el mundo que lo rodea.

Banchs, refiere que el empleo la teoría de las representaciones sociales para sus estudios le da una orientación de acuerdo con el objeto de investigación y sus intereses. Según esta autora hay dos principales enfoques en las investigaciones de representaciones sociales: la procesual y la estructural.

En cuanto al enfoque procesual de las representaciones sociales, busca interpretar al ser humano como productor de sentidos, se focaliza en el análisis de las producciones simbólicas de los significados del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos constituimos el mundo en que vivimos (Banchs, 2000: 3.6).

En cuanto al enfoque estructural, se caracteriza por buscar metodologías para identificar su estructura o núcleo y por desarrollar explicaciones acerca de las funciones de la estructura (Banchs, 2000: 3.7). Los estudios con este enfoque tienen como propósito conocer la organización de los elementos de la representación social (núcleo central, elementos periféricos).

Los estudios de corte procesual se interesan por comprender los hechos particulares que dan lugar a la elaboración de una representación específica, donde los significados que se asignan a un hecho, persona u objeto están íntimamente ligados a la historia, el contexto y la cultura. Este tipo de estudios generalmente emplea el método cualitativo y la triangulación de múltiples técnicas.

Este análisis permite precisar una definición "...se refieren a los contenidos del pensamiento cotidiano y la reserva de ideas que les dan coherencia a nuestras creencias religiosas, ideas políticas, y las conexiones que creamos tan espontáneamente como respirar..." (Moscovici, 1988:214). Se trata de una forma de conocimiento específico que circula en los intercambios de la vida cotidiana y se caracteriza por ser un conocimiento de tipo práctico, orientado a la comprensión, explicación y dominio de los hechos de la vida diaria.

Este carácter pragmático de las representaciones sociales le permite la construcción y reconstrucción de un conjunto heterogéneo de manifestaciones, un contexto de acciones e interacciones que modifica y recrea activamente el objeto. En el proceso de objetivación, según Jolelet, transformamos conceptos

abstractos, complejos; Farr (1984:503) discurre, que permite transformar lo raro en familiar haciendo perceptible a lo invisible. El cómo, son los anclajes, donde la sociedad cambia un objeto social por un dispositivo que puede ser utilizado, transforma una teoría científica o un conocimiento abstracto en un saber útil para todas las personas; en otras palabras, un modelo para las acciones.

Para lo cual el fenómeno de la representación presenta tres funciones a través del cual logra anclarse: la función cognoscitiva de integración de lo novedoso, la función de interpretación de la realidad, y la función de la orientación de las conductas y de las relaciones sociales (Jodelet,1986). Funciones que permiten que tanto individuos como grupos reconstruyan el sentido común, es decir, las formas de conocimiento, significados e imágenes con los cuales actuamos y nos comunicamos socialmente.

Las representaciones sociales son producto de un tiempo y un espacio. La historia y la cultura son los cimientos que le dan forma a éstas. Entonces es necesario resaltar que las representaciones sociales no surgen de manera fortuita y al azar; por el contrario, la elaboración de éstas toma como referencia elementos contextuales donde se ubica el sujeto. Según Ibáñez (2001: 178):

Por todo lo ante dicho, la educación es una representación social que ha probado ser fecunda para investigar aquellos fenómenos que ocurren en la interfaz entre la persona y la sociedad. El fenómeno de la educación por naturaleza esta abierta hacia la integración de las experiencias subjetivas individuales, así como de los sistemas de interacción social. Su estudio atañe, en consecuencia, tanto a los procesos de producción como a los procesos de transformación para la formación docente.

Es interesante identificar las representaciones sociales que se están trabajando en la academia dentro la Facultad de Ciencias de la Educación Humanas y Tecnologías, sean aquellas políticas que se centran en guiar el aprendizaje desde la construcción crítica, la interacción de su propia identidad con conciencia y responsabilidad social.

3. Aspectos metodológicos:

3.1. Diseño Métodos y Objetivo:

Se realizó una investigación descriptiva e interpretativa con métodos cuali-cuantitativos y, de corte transversal.

El objetivo principal se basa en conocer y analizar las representaciones sociales tanto actitudes como percepciones, que tanto docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación Humanas y Tecnologías tienen hacia la diversidad cultural y la importancia que le dan al desarrollo de la educación intercultural en la formación docente.

3.2. **Población y Muestra:**

La población de este estudio se compone de docentes y estudiantes universitarios. Para tener una amplia perspectiva sobre los mismos, se han tomado como muestras un total de 126 personas: el 72% del total son los estudiantes universitarios y el restante 28% corresponden a los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación Humanas y Tecnologías, de la Universidad Nacional de Chimborazo.

- El grupo 1, compuesto por 96 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del pre-grado, el criterio de inclusión para este grupo fue que estuvieran matriculados en los últimos semestres desde el séptimo y octavo. Entre ellos hay 15 hombres y 81 mujeres, con edades comprendidas entre los 18 y 36 años.
- El grupo 2, constituida por 32 docentes, comprendidos entre las edades 30 a 40 años y desde 40 en adelante, de las diferentes carreras de la Facultad, siendo 10 hombres y 22 mujeres. El criterio de inclusión fue que los participantes del estudio lleven más de cinco años trabajando.

Desde el punto de vista cualitativo se realizó un análisis documental durante los meses enero-octubre del año 2018, basado en los siguientes criterios. Se conformaron bases de datos para el procesamiento y análisis de la información disponible obtenida que abarcó desde la normativa vigente hasta la contentiva en el sistema de Web 2 SICOA, herramienta informática administrativa que desde el órgano rector recopila información de los estudiantes universitarios referidos a aspectos académicos y socio culturales.

Además ,se tomó en cuenta, la información relativa al tema tomando como fuentes al Departamento de Bienestar Estudiantil y Universitario y a otras más informales e igualmente confiables, que describen procederes y gestiones del alto centro de estudios en torno a la problemática objeto de estudio. Toda la información fue categorizada, sintetizada y finalmente interpretada. Los principales resultados se reflejan en los datos estadísticos.

Desde la óptica cuantitativa se llevó a cabo un análisis porcentual y los resultados fueron tabulados y calculados para luego ser plasmados en tablas y gráficos empleando distribuciones de frecuencias absolutas y porcentajes. La metodología apunta a que una vez procesada la información se establezca una línea base, la misma que ha sido fijada en el año 2017 y a partir de la cual se puedan establecer estrategias, nuevos objetivos, propósitos y directrices que redireccionen y perfeccionen las representaciones socio-culturales que actualmente se están trabajando en la Facultad de Ciencias de la Educación Humanas y Tecnologías.

Figura 1. Participates del estudio.



FUENTE: Tomado del sistema académico del SICOA. 2018.

La muestra final del estudio se ha clasificado en dos grupos que han facilitado el análisis cualitativo de los datos recogidos.

3.3. Instrumentos:

Para conseguir el objetivo expuesto con anterioridad se ha elaborado un instrumento de recolección de datos. Concretamente, el instrumento que se ha realizado para este estudio es un cuestionario mixto en el que se contemplan diferentes tipos de preguntas: Escala de Likert numérica, preguntas abiertas.

Específicamente, se han realizado dos cuestionarios:

- Cuestionario A. "Representaciones sociales sobre la Diversidad Cultural y educación intercultural en estudiantes de pregrado de las diferentes carreras de la facultad de Ciencias de la Educación Humanas y Tecnologías.
- Cuestionario B. "Representaciones sociales sobre las concepciones que tienen los docentes sobre Diversidad Cultural y educación intercultural".

3.4. Procedimiento y método de análisis de la Información

El cuestionario se le presentó a los sujetos como una investigación para conocer su opinión acerca de la diversidad cultural y su incidencia en la formación docente. Se hizo hincapié en que el cuestionario era totalmente anónimo y en que no estaban forzados a responder.

En cuanto a la recogida de datos de los estudiantes del pregrado tuvo lugar en días diferentes en la Facultad. Una vez recogidos los cuestionarios en ambos grupos, se ha codificado los mismos utilizando la letra A para el grupo de los estudiantes, y la letra B para el grupo de los docentes. La interpretación de las preguntas abiertas se ha utilizado como método de análisis de la información el análisis de contenido. Además, se ha realizado un análisis estadístico descriptivo básico, para recoger los datos cuantitativos, permitiendo así describir y resumir las observaciones sobre un fenómeno o hecho.

4. Resultados y discusión:

Se analizan los resultados obtenidos a lo largo del desarrollo de este trabajo de investigación y su correspondiente discusión con la literatura especializada.

4.1. **Las Representaciones sociales en la población estudiantil y docente de la Facultad de Ciencias de la Educación Humanas y Tecnologías.**

Para identificar y caracterizar las representaciones sociales de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación Humanas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo, hay que describir algunas categorías: la interculturalidad existente en la población estudiantil de la Facultad, la política de género, el contenido filosófico de los diseños y rediseños curriculares.

4.1.1. **La Interculturalidad:**

En América Latina desde los años 90 existe atención hacia la diversidad étnico-cultural, que ha surgido desde estamentos legales, así como de la necesidad de originar correlaciones afectivas y efectivas, de los diferentes grupos culturales encaminados hacia un objetivo común, la edificación de sociedades que sean conducidas hacia un nuevo rumbo, la equidad, la justicia, y la tolerancia entrelazados por lo multiétnico plurinacional e intercultural.

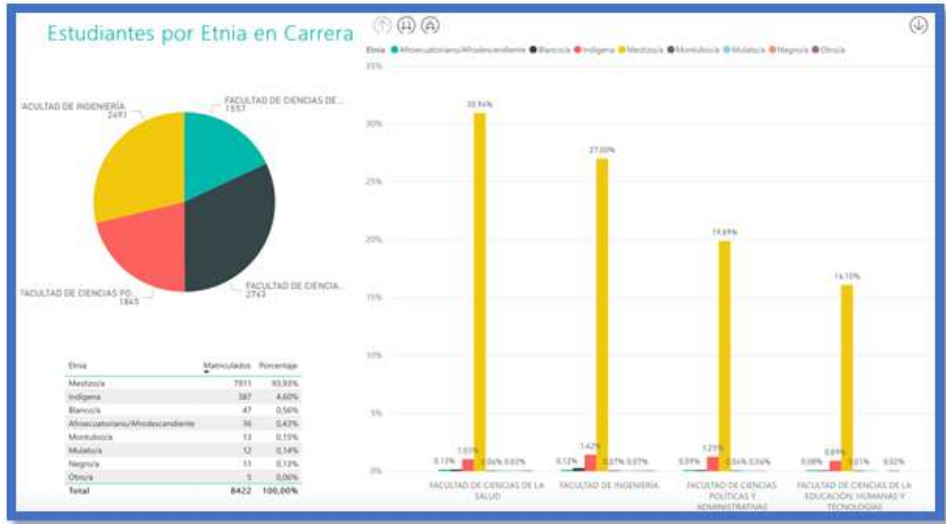
Cabe destacar que los estudiantes de la Universidad Nacional de Chimborazo, Facultad de Ciencias de la Educación, pertenecen a una población multiétnica y multicultural, lo que indica que la Interculturalidad es uno de los primeros esquemas que deben ser trabajados para la creación de realidades, donde obligatoriamente coexista el diálogo entre culturas, es decir, una relación sostenida entre ellas.

A continuación se describe las representaciones sociales que se trabajan en la población estudiantil, por medio de la inserción de la población docente considerados como agentes involucrados con el objeto de la investigación, a saber la superación de prejuicios, racismo, desigualdades, discriminación, asimetrías, en espacios comunes.

Con esta base de datos pasamos a describir la distribución de la población estudiantil por etnia, que actualmente ha ingresado a la Universidad Nacional de Chimborazo y de manera particular a la Facultad de Ciencias de la Educación.

Gráfico No. 2

Estudiantes por Etnia.



FUENTE: Tomado del sistema académico del SICOA. 2018.

En el gráfico se evidencia la existencia de diferentes etnias en la Facultad de Ciencias de la Educación; mestizos 16,10 %, indígenas 0,89%, afro ecuatoriano 0,08%, otro sin especificación 0,02% y 0,01% montubio. Al valorar estas cifras, resulta esencial focalizar la atención en la presencia de las etnias indígena, afro ecuatoriano y montubio, sectores ancestralmente discriminados.

Es por esta razón, que esta representación, obligatoriamente se inserta dentro del proceso de formación docente, ya que constituye un esfuerzo colectivo y consciente el desarrollar potencialidades en personas y grupos que tienen diferencias culturales entre sí sobre la base de respeto y creatividad, más allá de actitudes individuales y colectivas que mantienen el desprecio, el etnocentrismo, la explotación económica y la desigualdad social.

El concepto intercultural es el más preciso para abordar fielmente la realidad que existe cuando dos o más culturas están en contacto, irremediamente se produce una absorción de una de ellas. En muchas ocasiones el estudiante genera sus representaciones sociales concretas hacia otros grupos étnicos, quizás originados por sus señas de identidad cultural y por su sentido de

pertenencia a un determinado colectivo. A consecuencia de ésto, se crean diferentes representaciones sociales y percepciones sobre un sólo individuo o colectivo.

Para garantizar la comunicación entre todas las culturas que conviven en un mismo territorio se requiere del conocimiento de la tradición y valores de la otra cultura, por ello, se considera imprescindible la educación, como la generadora de modelos educativos como asimilacionista cultural, que tiene por objetivo liberar a los individuos pertenecientes a grupos étnicos minoritarios de su propia identidad, e integrarlos en la sociedad de acogida, a través de programas de educación compensatoria que trabaja con criterios mono-culturales. El objetivo es promover el aprendizaje por medio de estrategias colaborativas y basadas en interacciones entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Tradicionalmente, la función social de la Universidad había sido planteada como una relación lineal educación superior-conocimiento sociedad, la educación superior imponía su propia definición de conocimiento y lo transmitía a la sociedad. En cambio en la actualidad se le exige a la educación superior considerar las demandas de la sociedad caracterizando a la educación intercultural como un medio para promover la educación para la paz, ya que favorece el conocimiento crítico sobre la cultura, a través de un carácter global.

Además cabe indicar la importancia de incentivar que la interculturalidad presente en la formación académica no es sólo tolerarse mutuamente, sino construir puentes de relación que garanticen la diversidad, así como la interrelación creativa. Reconocer al "otro", entender que la relación enriquece a todo el conglomerado social, creando un espacio no únicamente de contacto sino de generación de una nueva realidad común.

Resaltar la interculturalidad en relación con la comunicación e intercambio de costumbres y tradiciones se enfoca y se pone de manifiesto dentro de las sociedades involucradas para alcanzar un nuevo progreso o desarrollo, que no se lo realiza de manera mecanicista, o autónoma, es comprendida como un paradigma de progreso comunicativo de convivencia.

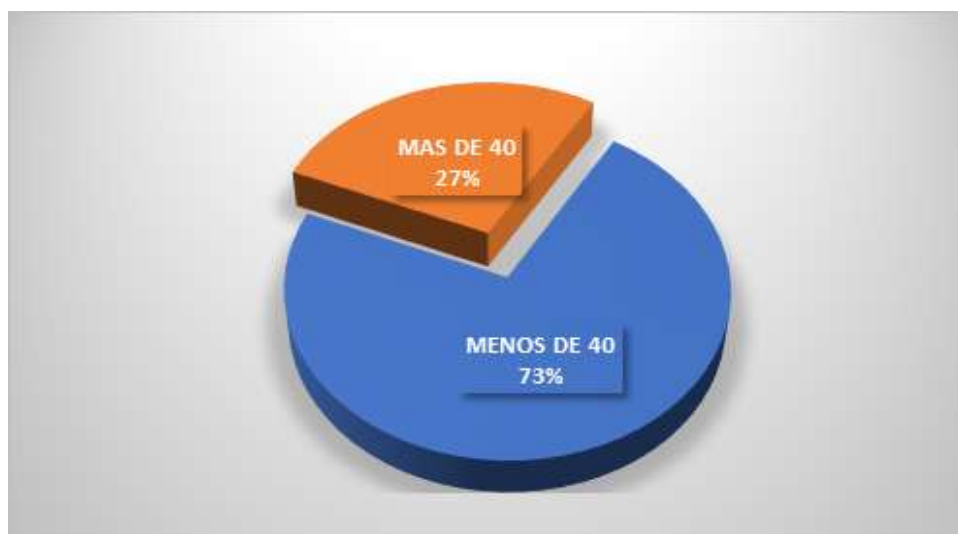
En la actualidad esta vista como un proceso vivencial presente en todos los procesos de interrelación cultural, dado que lo primordial debe ser reconocer lo diverso es decir la otredad en todas sus dimensiones, pero a su vez no termina

con el hecho de reconocer sino va más allá, intentar eliminar auténticamente los prejuicios jerárquicos que comúnmente se ha estado tomado de manifiesto, lamentablemente la exclusión de grupos diversos se ha notado no solo en nuestro país sino a nivel mundial, esas prácticas sociales han terminado siendo el resultado de las desigualdades, en educación en términos de interculturalidad sobre todo, es esencialmente primordial de aprender los conocimientos la conservación y la forma de transmisión de tales conocimientos que han manifestado en el Ecuador las diversas culturas, las opiniones vertidas de las riquezas culturales comunales, grupales y locales, es enteramente necesaria aprovecharse del convivir de todos para todos sin enemistad, es la forma de aceptar la diversidad cultural en el contexto geográfico siendo parte de las interacciones sociales.

La reoleccion de opiniones a los docentes de la Facultad sobre temas como: el papel del maestro ante la interculturalidad, los elementos claves de los programas multiculturales, así como el rendimiento de los estudiantes se realizo a la siguiente población:

Gráfico No. 3

Docente de la facultad encuestado en cuanto a la edad:



FUENTE: Tomado del sistema académico del SICOA. 2018.

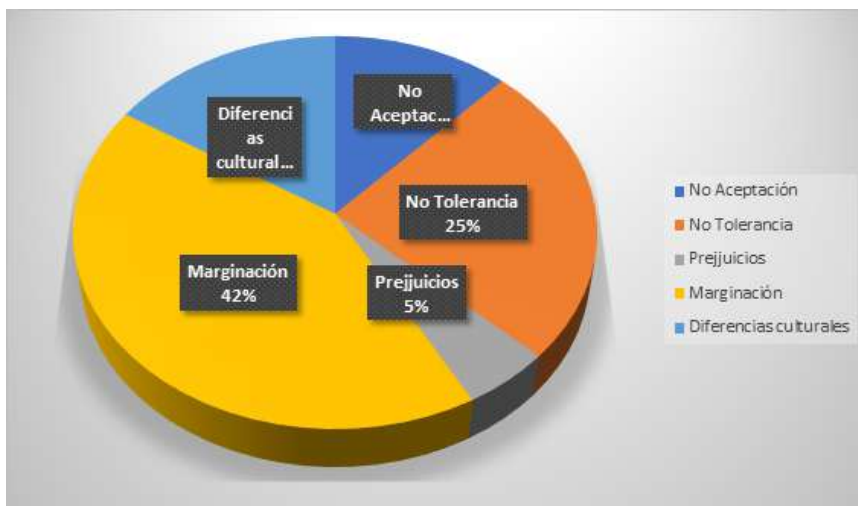
Los resultados de este análisis concluyeron en que los profesores menores de 40 años, en un porcentaje del 73%, tenían una actitud más positiva y abierta que los de la edad avanzada que el 27% restante. A estas personas se les realizó, preguntas abiertas en cuanto a la aceptación e integración de las distintas culturas, obteniendo un 15,62% de tolerancia. Demostrando primero un desconocimiento de la literatura especializada, así como de la normativa vigente, pero lo curioso es que todos los grupos investigados de la Facultad conocen del término "convivencia", entre la variedad de culturas que existen en un mismo lugar, ya que los docentes investigados piensan que compartir un espacio no es lo mismo que tenga que existir relación. O sólo convivencia entre los diferentes grupos sociales.

En cuanto a los datos que arrojan el grupo de estudiantes de las diferentes carreras por muestreo se identifica los diferentes problemas que se presentan la diversidad cultural existente en la Facultad de Ciencias de la Educación.

La no aceptación se presenta, en un 12%; la no tolerancia, ni respeto en un 25%, los prejuicios en un 5%, la marginación en un 42% y la ofensiva por diferencias culturales en un 16%.

Gráfico No. 4

Contribución a la diversidad cultural de los docentes menores a 40 años de edad:



FUENTE: Tomado del sistema académico del SICOA. 2018.

Con estos datos se resalta la marginación, por razones de falta de diálogo permanente.

Sin embargo, también se procedió a valorar el pensamiento de la sociedad en cuanto a las contribuciones de la diversidad cultural a las sociedades actuales, resultado que un 45% están totalmente de acuerdo con la pluralidad cultural, seguido por un 35% de estar bastante de acuerdo, algo indiferente en un 10% poco de acuerdo en un 1%, y sin criterio definido el 9%. Estos datos argumentan que la interculturalidad es la mejor alternativa de convivencia armónica entre la diversidad, el eje guía de la estructura es el diálogo.

Por otro lado, también la investigación se centró en el análisis de circunspecciones sobre la educación intercultural en el ámbito educativo a través de reconstrucciones sociales y educativas valorativas sobre el tema. El primer aspecto fue la consideración que tienen en cuanto a la necesidad de trabajar la educación intercultural en todas las carreras aun cuando no exista porcentajes altos de etnias. La escala utilizada es; Nada de acuerdo con un valor porcentual del 25%, poco de acuerdo 15%, indeciso 5%, bastante de acuerdo 55%. Datos que describen que educar en la diversidad cultural es necesario, especialmente al desarrollar una educación basada en la diversidad cultural, a través de permanentes diálogos afectivos, respetuosos, tolerantes, equitativos, justos y auto-reflexivos. Entre los agentes educativos, de ser necesario propiciar nuevos acuerdos culturales construidos sustentados en la dialogicidad horizontal. Por tal razón, conlleva a dos debates trascendentales de la interculturalidad que son: la cultura y el encuentro de culturas.

Lalvani (2013), define que la interculturalidad y la diversidad cultural son trabajadas, en la educación superior como obligación a dar respuesta a las necesidades que la población estudiantil requiera. Además la ley orgánica como el Reglamento de Régimen Académico de la Universidad Nacional de Chimborazo del 2015, en su Art. 2 de los Objetivos, literal f, de las disposiciones comunes dispone: "Contribuir a la formación del talento humano y al desarrollo de profesionales y ciudadanos críticos, creativos, deliberativos y éticos, que desarrollen conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, comprometiéndose con las transformaciones de los entornos sociales y naturales respetando la interculturalidad, igualdad de género y demás derechos constitucionales" (Reglamento de Régimen Académico. No.051-

2013). De la misma manera el Art.35. Capítulo VII. Interculturalidad, define al “Reconocimiento de la diversidad cultural y el diálogo de saberes, con respeto absoluto de los derechos humanos, propugnando la unidad en la multiplicidad”. Del Art. 36. Aprendizaje intercultural en la formación de grado en los diferentes tipos de carrera de grado, la interculturalidad se articulará de forma pertinente mediante las siguientes estrategias: a) Abordar en los contenidos curriculares, los saberes correspondientes a los principales enfoques epistemológicos y perspectivas históricas de las nacionalidades indígenas, y pueblos ancestrales y otros grupos socioculturales, garantizando el diálogo intercultural de las ciencias y las tecnologías. b) Propiciar procesos de experimentación de los saberes, tecnologías, y prácticas de los pueblos y nacionalidades indígenas, afro ecuatoriano y montubio, y otros itinerarios culturales. c) Estimular, en las carreras, perspectivas y saberes genuinamente interculturales. Entre otros artículos de la normativa vigente como: 38, 39 y 111, definen la trascendencia de la diversidad social en la formación competencial de los graduados de la Facultad de Ciencias de la Educación Humanas y tecnologías.³

La idea de cultura existe detrás, por lo que es necesario conocer lo otro que no necesariamente se visualiza, su historia, sus estilos de vida, sus costumbres, tradiciones, conocimientos; es ser auto-reflexivo sobre las acciones de vida que poseemos nuestra cosmovisión en las estructuras de vida. Entonces es ahí donde vamos a poder entender los puntos de vista de otras culturas, se trata de construir conocimientos partiendo de los conocimientos expresados en las culturas autóctonas para construir un nuevo conocimiento amparados en la construcción de las culturas entrelazadas en el proceso constitutivo del nuevo aprendizaje. Es un proceso de análisis y de auto-reflexión sobre la propia historia o de conocimiento de la otredad que cada cultura o sociedad pasa. Se pone de manifiesto la posibilidad en que diversas culturas entren en un diálogo.

En lo educativo trasciende a la creación de nuevas estructuras sociales amparadas en la igualdad y tolerancia colectiva, se trata de un proceso de descolonizar el pensamiento, crear y transformar, que tendrá impacto y valor cuando sea asumido de manera crítica como un acto pedagógico, para fomentar una sociedad humanizada amparados en los principios en la moral y la ética al servicio de las relaciones de convivencia hacia el progreso y desarrollo de formas igualitarias e incluyentes.

3 Reglamente No.051. Reglamente de Regimen Academico. Quito.Ecuador.2015.

Por lo tanto, la construcción del estudiante está enfocada en una educación a partir del desaprender el pensamiento homogéneo, aprender desde el pensamiento heterogéneo y reaprender a partir de la inclusión empatía y cohesión social, para desarrollar identidad fortaleciendo el pensamiento filosófico andino desde la otredad cultural hacia la alteridad intercultural.

Tras el análisis de la literatura especializada y los datos empíricos de la discusión se ha llegado a una serie de conclusiones:

Todas las formas de pensar coinciden en la diversidad cultural, y utilizan el término convivencia para definir la misma, por lo tanto, se evidencia que tanto estudiante como docentes de la Facultad de Educación de la UNACH, carecen de formación con relación a la diversidad cultural para poder realizar, al menos, una definición cercana al verdadero concepto y sus implicancias prácticas.

Además, una muestra de los docentes jóvenes considera que la diversidad cultural es una forma de relación y de convivencia, pero los resultados muestran que los sentimientos y las actitudes predominantes hacia las etnias son de inseguridad. Por tanto, existe predisposición.

En base a lo mostrado, se plantea una meditación sobre como se debe abordar estos resultados. En primer lugar, la diversidad cultural, ha de ser considerada una realidad que debe ser tratada en las mallas curriculares de las carreras de los educación básica e inicial incentivando en los agentes educativos el aprendizaje de la lengua kichwa, hemos pensado que no hi sido tomado ni pensado en el sentido instrumentalista de la enseñanza y la trasmisión de saber en un campo muy limitado o espacio escolarizado, únicamente, (Walsh, 2013), sino como un ingreso a la conciencia intercultural, desafiando a toda pretensión supra cultural y super cultural. Así, como el interés por activar su potencial crítico e imancipatorio.

1.2. Los diseños y Rediseños Curriculares:

La Facultad de Ciencias de la Educación Humanas y Tecnologías, partir del 2015, iniciaron con el proceso de elaboración de diseños y rediseños de las diferentes

carreras de educación, como respuesta a los desafíos que se presentaban en medio de esos contextos. La universidad estaba obligada a organizar sus funciones con pertinencia, con currículos flexibles y dinámicos, en entornos inter y transdisciplinarios. Desde su metodología de creación se avizoraba romper con la práctica de un currículo descontextualizado, creada desde la mirada única y exclusiva de pocos, basados en una concepción reduccionista.

Luego de su creación desde su implementación, los actores educativos; maestros y estudiantes, han sido aquellos, que durante los dos últimos años se han encargado de instrumentarlo. En su ejecución han estado presentes, las creencias, los prejuicios, las ideas, así como también el pensamiento científico de las diferentes disciplinas, en otras palabras, son las representaciones sociales, las que han evaluado los primeros visos de cumplimiento de los diseños y rediseños aprobados.

Rodríguez (2003), expone que la perspectiva instrumental define tanto al docente como al estudiante como técnicos-especialistas, que aplican con rigor el conocimiento que se quiere fundamentar. Este conocimiento esta conformado por el sentido común, que cada actor trae consigo desde sus experiencias, todo tipo de conocimiento que aun no ha sido indagado por los estudiosos de las ciencias sociales. Desde la visión de las representaciones sociales, se pretende llegar a desarrollar la perspectiva del sentido común en sus diversas expresiones, el mismo que debe ser reconocido y aprehendido en sus respectivas dimensionalidades.

La profesión docente requiere fundamentalmente de un aforo de pensar para producir conocimiento en el mismo momento de su intervención en los diversos procesos educativos que son el producto de la suma de la información común, con el conocimiento científico, interpretado como el criterio de producción de prácticas educativas inspiradas en los valores propios de las culturas universales y locales que pretenden promover nuevos estadios de humanización y de promoción humana. Sin embargo, la pedagogía de los diseños y rediseños no se agota en el principio de la educabilidad, inherente a sus fines, existe el principio de la enseñabilidad, que define las prácticas propias de la didáctica como prácticas de la enseñanza. Lo que cambia en el sujeto que aprende son las representaciones sociales mediante las cuales identifica lo real, interpreta el mundo y fija posiciones en él. (Ibarra Russi,2007).

Los rediseños y diseños promulgados desde la perspectiva de la complejidad abren horizontes para responder a las nuevas épocas, como el diálogo intercultural entre los saberes ancestrales tradicionales y cotidianos. La contextualización y pertinencia de la producción del conocimiento y sus aprendizajes. El reconocimiento de la realidad como una dinámica multidimensional lo que exige de la formación profesional la construcción de un lugar epistemológico y social desde donde interpretar los problemas, tensiones y oportunidades que constituyen los objetivos de estudio y de intervención de la profesión. La visibilización del proyecto de vida de los estudiantes y profesores, destacando los saberes que surgen de la experiencia y rescatando sus trayectorias, visiones, filiaciones y cultura en los procesos de aprendizaje. La configuración de ambientes de aprendizaje centrados en la comunicación y la interacción, el desarrollo de currículos que posibiliten la integración de las funciones sustantivas universitarias, la formación, la investigación y la gestión social del conocimiento, como la posibilidad de dar respuestas a las demandas de una sociedad cambiante y dinámica.

CONCLUSIONES

Las representaciones sociales son un conjunto de ideas, saberes y conocimientos para que cada persona comprenda, interprete y actúe en su realidad inmediata. Estos conocimientos forman parte del conocimiento de sentido común, se tejen con el pensamiento que la gente organiza, estructura, y legitima en su vida cotidiana. El conocimiento es, ante todo, un conocimiento práctico que permite explicar una situación, un acontecimiento, un objeto o una idea, y además, permite a las personas actuar ante un problema. Para Moscovici (1979, p.18), "la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios". Son un medio para interpretar la realidad y determinar el comportamiento de los miembros de un grupo hacia su entorno social y físico, guían orientan las acciones y relaciones sociales, es decir, una reconstrucción individual y social de lo externo.

Las representaciones sociales no solo determinan la acción sino también pueden cambiar las acciones y producir nuevos comportamientos, construir y constituir nuevas relaciones con el objeto de representación, toman y determinan la postura

ante un objeto, persona o hecho, dado que éste se encuentra íntimamente ligado a las relaciones sociales y a la organización de procesos sociales.

BIBLIOGRAFIA

- Besalú, Xavier (2002) Diversidad cultural y educación, Madrid, Síntesis.
- Bueno, José Ramón (2000) Concepto de representaciones sociales y exclusión, Revista. Acciones e Investigaciones Sociales, núm. 11, pp. 25-47.
- Díaz-Barriga, Á., & Catillo, C. D. (2017). La interpretación: Un reto en la investigación educativa. Editorial Newton Edición y Tecnología Educativa.
- Diaz, E. (s. f.). Prácticas comunicativas e identidad en el aula desde el análisis del discurso. Univ Santiago de Compostela.
- Ibarra Russi, O. (2007, Octubre). Saber pedagógico y saber disciplinar ¿Convergencia o divergencia? Seminario internacional modelos de formación docente. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. Universidad del Bio-Bio (Ed.). Chillán, Chile.
- Lalvani, Priya (2013) Privilege, compromise, or social justice: Teachers' conceptualizations of inclusive education, Disability and Society, núm. 28 (1), pp. 14-20.
- Reglamento No.051. Reglamento de Regimen Academico. Quito. Ecuador.2015.
- Rodríguez Izquierdo, Rosa María (2005) Estudio de las concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la diversidad cultural, Revista Educar, núm. 36, pp. 49-69.

7

DOCENTE VIRTUAL: FUNCIONES, CARACTERÍSTICAS Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA

VIRTUAL TEACHER: FUNCTIONS, CHARACTERISTICS AND PEDAGOGICAL PRACTICE

Carmen Siavil Varguillas Carmona¹

Angélica María Urquizo Alcívar²

UNACH

RESUMEN

En el intitulado Docente Virtual: Funciones, Características y Práctica Pedagógica, se refleja el resultado de una indagatoria sobre el referente teórico de las funciones, características y práctica pedagógica del docente en la virtualidad. Así mismo se presentan distinciones de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y de Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) como

¹ PhD. en Educación. Docente-Investigador de la Universidad Nacional de Chimborazo. Ecuador. cvarguillas@unach.edu.ec

² Doctora en Educación. Docente de la Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba-Ecuador. aurquizo@unach.edu.ec

conceptuaciones que permiten contextualizar al docente en su desempeño virtual. Cabe destacar que la educación con modalidad a distancia mediada por las TIC con la aplicación de EVEA, requiere un cambio de rol del docente, pasando de guía de estudiantes a facilitador del uso de recursos y herramientas necesarias para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas; de esta manera, se convierte en gestor de recursos de aprendizaje acentuando su papel de orientador. Cumpliendo de esta manera funciones de líder mediador entre la nueva información y el aprendizaje del estudiante, lo que requiere que sea capaz de diseñar experiencias, propiciar situaciones que motiven el crecimiento cognoscitivo, planificar actividades que faciliten el aprendizaje autodirigido, la motivación, la contextualización de los contenidos en la vida real, el trabajo de tipo colaborativo y cooperativo, las interacciones sociales y las múltiples representaciones del contenido y la reflexión.

PALABRAS CLAVE: docente virtual, entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, TIC en educación

SUMMARY

The work entitled *Docente Virtual: Funciones, Características y Práctica Pedagógica* reflects the result of an inquiry into the theoretical referent of the functions, characteristics and pedagogical practice of the teacher on virtual environments. Also, distinctions of the Information and Communication Technologies and of Virtual Teaching and Learning Environments presented as conceptualizations. These allow to contextualize teachers on their on-line performance. It should be noted that distance education supported by ITC's with the EVEA app requires a change on the teachers' role. They become guides for students, helping them to use the resources and tools they need to explore and create new knowledge and skills. Teachers turn into managers of learning resources and accentuates their role as mentors. In this way, they fulfill their part as leaders and mediators between the new information and the students' learning. To do so, teachers must be able to design experiences and promote situations that induce cognitive growth. This can be accomplished through activities that facilitate self-directed learning, motivation, contextualization of content in real life, collaborative and cooperative work, social interactions and multiple representations of content and reflection.

Keywords: virtual teaching, virtual teaching and learning environments, ICT in education

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Debido a los cambios en el mundo productivo, la imparable evolución tecnológica, la fuerza de la sociedad de la información, la tendencia a la comercialización del conocimiento, la necesidad de sistemas de enseñanza-aprendizaje más flexibles y accesibles a los que pueda acogerse cualquier ciudadano a lo largo de la vida; entre otros, provoca que las instituciones de educación, a todo nivel, apuesten decididamente por las tecnologías de la información y la comunicación.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se conciben como herramientas computacionales e informáticas, soportes y canales que nos permiten procesar, almacenar, sintetizar, recuperar y presentar información de la más variada forma.

Desde concepciones tradicionales como la de Cabero, (1998), quien manifiesta:

En líneas generales podríamos decir que las nuevas tecnologías de la información y comunicación son las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconexiónadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas". (p. 198)

Hasta concepciones más recientes como Carneiro (2009) quien las considera una palanca de transformación en el mundo contemporáneo o Roblizo y Cózar (2015) para quienes las TIC se han convertido en un fenómeno impactante y revolucionario que está impregnado en todas las actividades de diferentes índoles de un ser humano.

A partir de esto, vemos que el uso de las TIC en la vida cotidiana toma protagonismo como un conjunto de herramientas que permiten convertir, almacenar, administrar, transmitir y encontrar información.

Es también importante señalar las principales características, para lo cual mencionaremos a Cabero (1998), quien indica las siguientes:

- Inmaterialidad: Referida al hecho de que la información que se crea, procesa y comunica es inmaterial y puede ser llevada de manera transparente e instantánea a lugares lejanos.
- Interactividad: Dado que las TIC permiten un intercambio de información entre el usuario y el ordenador, lo que facilita adaptar los recursos utilizados a las necesidades y características de los sujetos. Esta característica es probablemente la más importante para su aplicación en el campo educativo.
- Interconexión: Permite la creación de nuevas posibilidades tecnológicas basándose en la conexión entre dos tecnologías, como, por ejemplo, la telemática es la interconexión entre las tecnologías de comunicación y la informática, lo que propicia nuevos recursos como el correo electrónico.
- Instantaneidad: Permite la comunicación y transmisión de la información de forma rápida, aún entre lugares alejados físicamente.
- Elevados parámetros de calidad de imagen y sonido: Lo que se manifiesta en el hecho de que el proceso y transmisión de la información abarca todo tipo de información: texto, imagen y sonido, es decir se encamina a conseguir transmisiones multimedia de gran calidad.
- Digitalización: Permite que la información en distintos formatos (sonidos, texto, imágenes, animaciones, etc.) pueda ser transmitida por los mismos medios al estar representada en un formato único universal.
- Penetración en todos los sectores (culturales, económicos, educativos, industriales...): tiene que ver con el hecho de que el impacto de las TIC se extiende al conjunto de las sociedades del planeta. Los términos “la sociedad de la información” y “la globalización”, se refieren a este proceso, y sus efectos se extienden a todos los habitantes, instituciones y grupos.
- Innovación: No se puede negar que las TIC producen una innovación y cambio constante en todos los ámbitos sociales. Sin embargo, hay que resaltar que éstos, no siempre indican un rechazo a las tecnologías o medios anteriores, sino que a veces se produce una especie de simbiosis con otros medios.
- Tendencia hacia automatización: La complejidad existente en el manejo de la información, propicia la aparición de diferentes posibilidades y herramientas que permiten un manejo automático de la misma en diferentes actividades profesionales, sociales y personales. Así mismo, la necesidad de contar con información estructurada provoca que se desarrollen gestores personales o corporativos con diferentes fines y de acuerdo con unos determinados principios.

- Diversidad: Característica que nos hace ver la utilidad de las tecnologías desde la mera comunicación entre las personas, hasta el proceso de la información para crear informaciones nuevas.

EL USO DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN

En lo que a educación se refiere, aprovechar las potencialidades de las TIC tienen implicaciones didácticas, organizacionales, económicas, técnicas, sociológicas, metodológicas entre otras. Pero, uno de los cambios más importantes es sin duda en los profesores quienes deben romper ciertos paradigmas tradicionales de enseñanza aprendizaje y estar dispuestos a asumir un nuevo rol. El profesor debe proporcionar recursos y herramientas que necesitan los estudiantes para explorar y elaborar nuevo conocimiento y destrezas, pasando así a actuar como gestor de recursos de aprendizaje y acentuando su papel de orientador. Sin embargo, no hay que perder de vista que lo más importante no es la tecnología en sí misma sino la forma en que los docentes lo utilizan para lograr los objetivos educacionales. Por esta razón, varios autores como Boza y Toscano (2011) utilizan términos como “Buenas prácticas en integración de las TIC” referidas a las acciones y principios necesarios para facilitar la integración de las TIC y que realmente consiga mejorar o potencializar el proceso enseñanza aprendizaje.

Dichas prácticas pueden ser clasificadas en varias dimensiones como: Proceso de enseñanza aprendizaje; organización y gestión del centro, infraestructuras TIC.

Entre los efectos que pueden causar la inserción de las TIC en la educación, podemos mencionar las que señala Collins (1998, citado en Escontrela y Stojanovic, 2004) que se expresan en:

1. Pasar de instrucción global a instrucción individualizada.
2. Pasar de clase magistral a entrenamiento e instrucción.
3. Pasar de trabajar con los mejores estudiantes a trabajar con los que mayores dificultades presentan.
4. Pasar de tener estudiantes aburridos a tener estudiantes con más compromiso hacia sus actividades.
5. Pasar de una evaluación basada en exámenes a una evaluación que con el progreso y esfuerzo del estudiante se refleja en productos.

6. Pasar de una estructura competitiva a una estructura colaborativa.
7. Pasar de programas educativos homogéneos a selección de contenidos de acuerdo al contexto y necesidad.
8. Pasar de la primacía de pensamiento verbal a integración de pensamiento visual y verbal.

ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Quizá una de las posibilidades más interesantes en educación es el aprendizaje en espacios virtuales, llamados Entornos virtuales de aprendizaje (EVA) o entornos virtuales de enseñanza aprendizaje (EVEA), en este trabajo utilizaremos la segunda expresión. Existiendo modalidades como b-learning cuando se combina lo presencial y virtual, m-learning cuando se utilizan dispositivos móviles y e-learning que es entendido como el espacio en el cual las actividades son totalmente virtuales.

En este sentido hablando de espacios de aprendizaje virtuales quizá el término más apropiado sea el de “ambiente de aprendizaje” que según autores como Doré y Basque (citado en Vásquez, 2007) es un espacio donde varios espacios interactúan con el objetivo de conseguir aprendizajes, se podría decir entonces que es un espacio que facilita la comunicación pedagógica entre los participantes dentro de un proceso educativo, a través de la combinación de herramientas síncronas, asíncronas, gestión de materiales, sistemas de seguimiento y evaluación, actividades y recursos en formatos digitales variados. (Silva, 2010).

Para diseñarlos, se analizarán los elementos a tener en cuenta, indicados por Silva (2010):

1. Diseño con finalidades formativas: Para su diseño se debe tener en cuenta la estructura, representación y presentación de la información, las actividades de aprendizaje e interacción, gestión y organización del conocimiento estén directamente relacionados con los objetivos de aprendizaje que se quieran alcanzar.
2. Concebirlo como un Espacio Social: A pesar de ser un espacio virtual, debe dar la posibilidad de interacción social sea a través de herramientas síncronas o asíncronas que ayuden a los participantes a sentirse identificados, comprometidos y cómodos con el grupo, motivando la participación en discusiones con espíritu de fortalecer la construcción de una verdadera

comunidad de aprendizaje.

3. El espacio social se encuentra representado explícitamente: En un EVEA la organización hipertextual le da al usuario un papel más protagónico y activo y las representaciones deben permitir relacionarse con otros usuarios.
4. Papel protagónico de los estudiantes: El protagonismo de los estudiantes podría llegar incluso en aspectos claves como diseñar y producir contenidos, lo que convierte a la actividad en más dinámica y significativa.
5. No se restringen a la enseñanza aprendizaje a distancia: Se debe comprender que los EVEA no solamente apoyan a la educación a distancia propiamente dicha, sino también a procesos presenciales, donde el docente será quien delimite el objetivo de utilizarlos como apoyo.
6. Integración de diferentes tecnologías y enfoques: La variedad debe ser no solamente en las herramientas utilizadas sino también en los enfoques pedagógicos que apoyan a su diseño y utilización.
7. Los EVEA no excluyen los entornos físicos: Complementar un EVEA con recursos en espacios físicos como bibliotecas, videotecas entre otros, podrían fortalecer los objetivos propuestos.

Por lo dicho queda claro que se puede considerar entorno virtual de aprendizaje desde un campus virtual sin interacción presencial hasta una clase presencial y convencional donde se utilicen herramientas telemáticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo que los recursos sean accesibles en cualquier momento fuera del horario regular.

También se puede resaltar que los EVEA están conformados por el espacio, el estudiante, el docente o tutor, los contenidos educativos, la evaluación y los medios de información y comunicación.

A partir de lo expuesto, los entornos virtuales de aprendizaje son espacios donde se crean condiciones para que los individuos alcancen nuevos conocimientos, experiencias y elementos que le generen procesos de análisis, reflexión y apropiación; mediados por programas informáticos interactivos de carácter pedagógico y apoyado con las tecnologías de la comunicación y la información. Siendo de esta manera, un instrumento de innovación dentro de las instituciones convencionales de enseñanza.

EL DOCENTE VIRTUAL

Si hablamos de educación virtual, se requiere de aquella persona que estará al frente del proceso, y para ello, aparece la figura de docente virtual o tutor virtual. Es una figura que no es un profesor en el sentido tradicional, su trabajo no se limita únicamente a la transmisión de conocimientos o información, requiere asumir roles adicionales a los que lo que asume un docente presencial, debe ser un crítico constructivo que ayude a sus estudiantes a salir de dificultades y explorar nuevos campos. Su objetivo principal es preparar al estudiante para que sea capaz de trabajar por sí mismo, piense por sí mismo y construya su propio cuerpo de conocimientos sobre el material que estudia. Cabero y Barroso (2012) señalan como principales cambios en el rol del docente:

- 1) Dejar de ser transmisor de conocimiento, fuente principal de información, experto en los contenidos y la fuente de las respuestas para pasar a ser facilitador del aprendizaje, colaborador, tutor, guía y partícipe del proceso.
- 2) Dejar de ser quien controla y dirige todos los aspectos del aprendizaje y pasar a ser quien propicie a través de varias opciones que sea el estudiante responsable de su aprendizaje.

Sin duda asumir este nuevo rol requiere de un cambio radical de paradigma por parte de quienes deseen incursionar en el ámbito de la docencia virtual, pues no es sólo la parte tecnológica sino como se puede entender un cambio metodológico y actitudinal. Abarca las dimensiones: social, pedagógica, de dirección y técnica.

FUNCIONES DEL TUTOR

Depende mucho de ciertos aspectos organizativos como la política institucional que decida adoptarse y consecuentemente, de los tipos de tutorías que se implementen, pero, se puede decir en base a la experiencia, que en términos generales debe:

- Asegurarse que los participantes hayan comprendido la información recibida y sean capaces de reflexionar, discutir y llevar a la práctica los nuevos conocimientos.
- Ofrecer retroalimentación adecuada; es decir, proporcionar al estudiante información pertinente sobre lo que está haciendo de forma que le permita

entender e incorporar a su experiencia personal y vital. Para esto es necesario que el estudiante tenga un proyecto que realizar, un contexto de trabajo, un rol que desempeñar, objetivos que cumplir, actividades, tareas, problemas e incluso que cometa errores.

- Manejar y mejorar relaciones entre personas, por eso es importante que además de conocimientos en su área, conocimientos en el manejo del ordenador pueda ayudar en el aprendizaje de habilidades sociales y de relación interpersonal.

Otro enfoque en cuanto a las funciones, es como Romero y Llorente (2006) clasifican de acuerdo a los siguientes aspectos:

- a) **TECNICO:** En el cual, el tutor debe asegurarse que el entorno de aprendizaje sea amigable para los estudiantes y ellos comprendan el funcionamiento técnico del mismo; mantenerse en contacto con el administrador del sistema para saber los problemas técnicos que pudieran presentarse y la forma de resolverlos; gestionar los grupos de aprendizaje para el trabajo colaborativo e incorporar y modificar los nuevos materiales de aprendizaje.
- b) **ACADEMICO:** Que comprende estar pendiente del avance de los estudiantes, ingresando al menos una vez al día al campus virtual; ampliar la información, clarificar o explicar contenidos; responder a los trabajos de los estudiantes en forma oportuna y significativa; diseñar actividades y situaciones de aprendizaje, así como resumir en los debates las aportaciones más relevantes.
- c) **ORGANIZATIVO:** Donde el tutor debe establecer la agenda, es decir determinar con claridad las fechas para tutorías, entrega de trabajos, debates, evaluaciones entre otras y asegurarse de que todos los estudiantes estén al tanto de la misma; determinar y explicar las normas de funcionamiento dentro del entorno; mantener contacto con el resto del equipo docente y organizativo; organizar el trabajo en grupo y coordinar el mismo.
- d) **ASPECTO ORIENTADOR:** En este aspecto el docente deberá facilitar técnicas de estudio en red; proporcionar recomendaciones públicas o privadas sobre el trabajo y su calidad; asegurarse que los estudiantes trabajan a un ritmo adecuado; motivar a los estudiantes para el trabajo; informar a los

estudiantes sobre su progreso.

- e) SOCIAL: Es uno de los aspectos más importantes pues determinará el éxito de la actividad educativa, donde el docente deberá dar la bienvenida a los estudiantes que participan en el curso; motivar a los estudiantes para que amplíen y desarrollen los argumentos de sus compañeros; integrar y conducir las intervenciones; animar y estimular la participación; dinamizar el trabajo; mostrar interés en sus actividades; propiciar un acercamiento con sus compañeros.

CARACTERÍSTICAS DE UN DOCENTE VIRTUAL

Para Duart y Martínez (s/f), un docente virtual se caracteriza por:

- Tener voluntad de aprendizaje, reciclaje y superación continua, sobre todo con ganas de enseñar
- Proponer nuevas formas de enseñar en la interacción del conocimiento
- Ofrecer mayor tiempo para producir sus contenidos y diseñar clases más concretas y eficaces
- Ser un tutor del proceso instruccional
- Ajustarse al ritmo de aprendizaje de cada estudiante
- Actualizarse y actualizar los contenidos de sus cursos constantemente
- Aprovechar al máximo las posibilidades que ofrece la red.

En este sentido, la facilitación en la modalidad de estudios virtuales debe ser liderada por el especialista calificado en la materia y capacitado específicamente en procesos de aprendizajes en línea. Esta es una habilidad que se desarrolla, para esa función no es suficiente buscar al mejor profesor de la asignatura presencial, ya que está demostrado según lo plantea Haavind (citado en Inciarte, 2008), que:

Las estrategias de facilitación que son aplicadas efectivamente en clases presenciales, tienen efectos no positivos en la educación a distancia. El facilitador efectivo utiliza estrategias que para

estimular la colaboración entre estudiantes y para guiar el proceso hacia lo que es importante para el desarrollo del contenido. En los Chat y foros el facilitador debe monitorear todas las discusiones que se generan en los sitios de discusión telemáticos y responder en breve tiempo las interrogantes y los correos e inquietudes de los participantes.

Es así como, el docente/tutor de la modalidad de estudios virtuales, debe hacer uso de diferentes estrategias instruccionales cumpliendo con una serie de principios. Según Torres (2003, p. 78) estos principios son:

Principios	Descripción
Activar los procesos cognitivos	Se refiere a dar soporte y guía al participante para favorecer los procesos cognitivos, haciendo uso de comparaciones, inducciones, clasificaciones, deducciones, análisis de errores, construcciones, abstracciones, análisis, explicaciones, metáforas, desarrollar los contenidos desde diferentes perspectivas, utilizando vínculos a unidades de información que ofrezcan interactividad, flexibilidad, y posibilidad de acceso a varias fuentes de información.
Promover la interacción social y la participación	Este principio consiste en ofrecer al participante diversas formas de comunicación: correos, foros, chats, teleconferencia, audio, vídeos, audioconferencia, multimedia, formulación de preguntas, actividades de ayuda, elaboración de proyectos, tormenta de ideas, pequeños grupos de discusión, juego de roles, estudio de casos, asignación de lecturas e investigaciones, presentación de invitados a través de audio o vídeos, exámenes, prácticas, juegos, problemas, portafolios, simulaciones, tutorías, retroalimentación, explicitar cómo serán las interacciones y las responsabilidades, grupos pequeños de discusión y de trabajos. Favorecer el desarrollo de interacciones académicas tipo diálogo, en donde el significado se construya compartiendo y no se pierda la calidez humana.

Ayudar al aprendizaje auto-dirigido	Ser debe promover la ejercitación de los contenidos a través del adecuado manejo del tiempo, el planteamiento de objetivos y la autoevaluación, ayudarles a tomar riesgos, dar soporte, retroalimentación, aconsejar, monitorear, propiciar la elaboración de trabajos en grupo con metas libres.
Capturar, mantener y estimular el interés	Es muy importante motivar a los participantes a pensar y buscar información para realizar los trabajos desde diferentes perspectivas, enfatizando en la resolución de problemas y la experimentación, el descubrimiento y construcción de nuevos conocimientos, elogiar públicamente el buen trabajo, aumentar los niveles de dificultad como una manera de ofrecerle retos al estudiante.

Estos principios permiten seleccionar muchas de las estrategias y/o recursos que el docente virtual podría implementar de diferentes maneras en la práctica de la administración de la virtualidad. Todo dependerá, de la situación o contexto en que ocurra el proceso y a su vez, de las respuestas que se puedan ofrecer a múltiples interrogantes, como, por ejemplo: qué es aprender y para qué enseñar.

Para Duart y Martínez (s/f), los docentes más que desarrollar nuevas competencias debe potenciar las que ya poseen, tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- Evaluar el contenido que puede incluirse, cuidando que no exista repitencia y manejo de información innecesaria.
- Considerar las características de los participantes, ya que seguramente, tendrán estilos de aprendizaje diferentes. Algunos se les facilitará aprender en equipo, mientras que otros serán muy buenos trabajando independientemente.
- Diversificar y programar las actividades, procurando además evitar las lecturas largas. Es recomendable combinar presentaciones del contenido con discusiones, análisis, analogías, foros, ejercicios, ejemplos y estudios de casos locales de los estudiantes.

- Diseñar estrategias que permitan la consolidación de la información, como las asesorías telefónicas, el correo electrónico o la audioconferencia pueden ser muy útiles. Por otro lado, se hace necesaria la utilización de actividades cortas, comprensivas y concisas, preguntando las cosas directamente.

Es así, como el desempeño docente, en esta modalidad de estudios, es sumamente importante para lograr su éxito, pues debe asumir una actitud investigadora y crítica, ser conocedor del uso y alcances de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, de la filosofía y objetivos de la educación a distancia.

DOCENTE VIRTUAL Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Otro aspecto importante en la práctica pedagógica virtual, es la evaluación; por lo que es importante señalar que las estrategias de evaluación en la educación virtual requieren que tanto los profesores como los estudiantes desarrollen competencias y habilidades que permitan aprovechar estas herramientas y mejorar su efectividad.

Según Rubio (2005),

En educación a distancia el facilitador debe tener presente que la evaluación es tomada de dos formas: la primera de ellas como estrategia de aprendizaje, la segunda como medio de acreditación de conocimientos. En cualquier caso, la tecnología aplicada a la evaluación permite personalizar el proceso y potenciar las habilidades del estudiante. Son muy usuales las autoevaluaciones interactivas, en las que la retroalimentación argumentada e inmediata es muy importante y útil para que el estudiante pueda conocer el nivel alcanzado y a la vez corregir y conocer las partes del contenido en las que debe centrar más su atención. (p.214)

Para este autor, la evaluación de los aprendizajes bajo la modalidad de estudios virtuales, presenta dos direcciones:

a) Investigación: Donde se debe motivar al estudiante a la investigación, al trabajo independiente y grupal, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de los objetivos y contenidos planteados.

b) Trabajo de campo: El estudiante realiza trabajos a distancia con reconocimiento académico, demostrando el dominio de contenidos y la aplicación en la práctica de casos concretos.

La evaluación en la educación a distancia es asumida de igual manera que en la educación presencial, se realiza al inicio, durante y al final de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, es un proceso que no se detiene y su seguimiento es muy importante para los actores del mismo. Es así como el docente debe asumir la evaluación como un proceso de diagnóstico, diálogo, comprensión, retroalimentación constante de los logros de aprendizajes.

Como lo señala Barberá (2016) la tecnología ha realizado tres grandes aportaciones en el ámbito de la evaluación:

- La evaluación automática: La cual, así como tiene ventajas tales como ofrecer la posibilidad de disponer de un banco de datos, mostrar resultados y retroalimentación inmediata, entre otros, puede tener como desventaja la limitada intercomunicación entre docentes y estudiantes.
- Evaluación enciclopédica: Referida a la gran cantidad de contenidos que se manejan de fuentes diferentes y cada vez más complejas lo que a su vez genera en otro tipo de problemas como el posible aumento de plagio.
- Evaluación colaborativa: La que se refleja en diferentes modos de visualizar procesos colaborativos tales como foros, debates virtuales; sin embargo, no siempre se identifican claramente los indicadores de evaluación.

En todo caso, dado que la tecnología seguirá avanzando y proporcionando cada vez mayores recursos, herramientas entre otros, dependerá del profesional que desee asumir el rol de docente virtual la manera de cómo utilizarlos, adaptarlos, aprovecharlos, diseñando las mejores actividades y entornos de aprendizaje encaminados a favorecer y potencializar los procesos de enseñanza aprendizaje.

CONCLUSIONES

Se ha podido determinar que las funciones de un docente virtual van más allá de aspectos pedagógico didácticos, pues abarcan adicionalmente aspectos técnicos, sociales, organizativas y de orientación, lo que complementa el proceso educativo virtual.

Un docente virtual debe asumir un rol que requiere de las características básicas de la docencia con énfasis en características específicas como competencia digital, creatividad, la disposición a la innovación y actualización permanente y habilidades sociales altamente desarrolladas que le permitan propiciar realmente un ambiente de aprendizaje virtual con todas las condiciones formales y técnicas que requiere para conseguir los objetivos de aprendizaje que se desean alcanzar.

En el ámbito educativo, la tecnología en sí misma es inútil si no se tienen claramente definidos los objetivos que se quieren alcanzar; esto es; por muchos avances tecnológicos que existan, por muchos recursos con los que se cuente el docente seguirá teniendo la principal responsabilidad de diseñar las actividades más adecuadas en función de su cátedra, características de sus estudiantes, modalidad de estudios, infraestructura de su institución y en fin de todos los elementos que son parte del complejo sistema llamado Educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barberà, E. (2016). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. RED. Revista de Educación a Distancia, (50), 1-10.
- Boza, A. y Toscano, M. (2011). Buenas prácticas en integración de las TIC en educación en Andalucía: Dos estudios de caso. En VI Congreso Virtual de AIDIPE.
- Cabero, J. (1998). Las aportaciones de las nuevas tecnologías a las instituciones de formación continuas: reflexiones para comenzar el debate, en DPTO. DE D.O.E. UNIVERSIDAD COMPLUTENSE-UNED: Las organizaciones ante los retos del siglo XXI, Madrid, UNED. [Documento en línea] Disponible: <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/23.htm> [Consulta: 2018, Septiembre, 20]
- Cabero, J. y Barroso, J. (2012). El tutor virtual: características y funciones. En Un reto para el profesor del futuro: La tutoría virtual. México: Universidad Autónoma de Tamaulipas. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/234112103_Un_reto_para_el_profesor_del_futuro_la_tutoria_virtual

- Carneiro, R. (2009). Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma en Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. España: Ed. Santillana.
- Duart, J. y Martínez, M. (s/f). Evaluación de la calidad docente en entornos virtuales de aprendizaje. [Documento en línea] Disponible: <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0109041/duartmartin.html> [Consulta: 2018, Septiembre, 17]
- Escontrela, M. y Stojanovic, L. (2004). La integración de las TIC en la educación: Apuntes para un modelo pedagógico pertinente. Revista de pedagogía, 25(74). 481-502. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922004000300006&script=sci_arttext.
- Inciarte, M. (2008). Competencias docentes ante la virtualidad de la educación superior. Revista Electrónica de Estudios Telemáticos, Volumen 7 Edición Nº 2. Universidad Rafael Bellosó Chacín [Documento en línea] Disponible: <http://www.urbe.edu/publicaciones/telematica/indice/pdf-vol7-2/2-competencias-docentes-ante-la-virtualidad.pdf> [Consulta: 2018, Agosto, 20]
- Roblizo Colmenero, M.J. y Cózar Gutiérrez, R. (2016). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria: hacia una alfabetización tecnológica real para docentes. Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 47, 23-39.
- Romero, R y Llorente, M. (2006) El tutor virtual en los entornos de formación. En E-actividades. Un referente básico para la formación en internet. España: Editorial MAD.
- Rubio, M. (2005). Proceso de autoevaluación de los programas de educación a distancia basado en el proyecto "Centro Virtual Para el Desarrollo de Estándares de Calidad Para la Educación Superior a Distancia en América latina y El Caribe": Documento Introductorio. Loja, Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja
- Silva Quiroz, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. Innovación Educativa, 10(52) julio-septiembre,13-23. Instituto Politécnico

Nacional Distrito Federal, México

Torres de I, M. (2003). Teorías del aprendizaje y de instrucción aplicadas al diseño de cursos Web. Tesis Doctoral. URBE. Maracaibo, Edo. Zulia

Vásquez, M. (2007). Tutor Virtual: Desarrollo De Competencias En La Sociedad Del Conocimiento. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 8 (2), 116-136.

8

LA TEORÍA Y LA PRAXIS CURRICULAR: RESIGNIFICACIONES DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE THEORY AND THE CURRICULAR PRAXIS: RESIGNIFICATIONS FROM THE TEACHING PRACTICE

Genoveva Ponce Naranjo

Universidad Nacional de Chimborazo

gponce@unach.edu.ec

1. RESUMEN

En este artículo se reflexiona sobre la importancia de una práctica docente que aporte a la calidad educativa, sobre la base de un compromiso orientado al currículo vigente, que aunque puede ser perfectible, recoge aspectos filosóficos, legales, contextuales que reúnen teoría y praxis, a fin de encontrar alternativas para brindar respuestas integrales a las problemáticas; pero con la condición *sine qua nom* del conocimiento de niveles curriculares para que desde la instancia del currículo de aula puedan establecer un trabajo que enlace: objetivos, contenidos,

metodología, evaluación, a partir de sus competencias docentes ligadas a planificación, adaptación, ejecución de propuestas, con la finalidad de contribuir al diseño y rediseño curricular, entendidos desde la visión del mejoramiento continuo, para potenciar el cumplimiento de los perfiles propuestos.

2. INTRODUCCIÓN

El currículo debe provocar un trabajo que implique decisiones coherentes y significativas con el propósito de corresponderse al contexto y a los desafíos de tiempo; desde un conocimiento vasto de lo local para poder descubrir características globales, sin perder de vista que debe entenderse como una construcción permanente y holística orientada hacia la responsabilidad social; por eso es imprescindible el análisis de la realidad educativa reflexionada desde los diversos niveles curriculares, de hecho, lo macrocurricular enlazado a las políticas de Estado que influyen en el modelo educativo; lo mesocurricular que corresponde a las instituciones educativas, las que se articulan mediante proyectos y planes al sistema nacional; y lo microcurricular desde el compromiso docente. Cabe indicar que este nivel es imprescindible, porque el maestro desde su pensamiento y accionar crítico es el ejecutor de procesos que permiten intercambio, generación y difusión del conocimiento; descubrimiento de problemáticas, análisis de situaciones y desencadenamiento de acciones propositivas; pues en esa instancia se produce la comprensión de los diversos elementos curriculares; por eso resulta significativa la experiencia docente personal.

El currículo implica un marco teórico y filosófico, por eso es necesario tomar en cuenta que “el deber ser y el hacer del currículum parte desde los valores y principios epistemológicos, políticos, ideológicos, sociales”. (Polo, 2016); que conducen la teoría y la praxis educativa; por eso, requieren explicaciones de causalidad porque son hechos susceptibles de ser comprendidos pero que a la vez exigen posturas intersubjetivas, reflexivas que reúnan singularidades y diversidades a fin de lograr propuestas más generales.

Las teorías curriculares expresan fundamentos para abordar el hecho educativo; se convierten en referencias para asumir decisiones, pero estas deben armonizarse con otros elementos curriculares; porque debe existir un enlace entre decisión y teoría; porque así el diseño toma la forma de un enfoque integrado

que se perfecciona a través de la reflexión, de pertinentes procesos; que tratan de resolver problemas desde diversas ópticas, principios y procedimientos, para evitar que el diseño sea limitado, irreal o unilateral.

3. EL CURRÍCULO, UN CONCEPTO POLISÉMICO

El currículo es un término amplio y complejo, pues va desde las acepciones del diccionario de la lengua española en la que se define como “plan de estudios” o “conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades.”; así también, la referencia etimológica que alude al vocablo latino *currere* que significa correr o carrera.; por lo tanto, desde estas apreciaciones puede entenderse que “el currículo no es un concepto sino una construcción cultural” (Grundy, 1998, pág. 19) que tiene relación indudablemente a condiciones, contextos y tiempos; por eso “el currículo no es una disciplina de consenso, es una realidad multidimensional y posee una gran ambigüedad y diversidad. Es impensable comprender el currículo en una sola vía o punto de vista.” (Fernández, 2010, pág. 77)

El currículum “engloba desde la filosofía educativa, o político educativa, hasta la cuestión más nimia y práctica de la docencia; es entonces un espacio a caballo entre la teoría y la práctica, por lo que muchas veces ha sido definido como una «teoría intermedia»” (Colom, 1994, pág. 84); además debe estar ubicado en un contexto que en el reto de la globalización es una tendencia que conduce a una formación con una pluralidad cultural, desde lo planetario que se consigue desde un conocimiento vasto de lo local para poder descubrir características globales; en la que debe aparecer la figura de un profesional que entienda que los saberes particulares pueden vincularse e integrarse, porque la formación profesional debe marcar diferencias competitivas en un mundo que presenta diversos desafíos.

El currículo es un concepto que aunque no puede reunir toda la complicada realidad educativa “sí que se ha convertido en uno de los núcleos de significación más densos y extensos para comprenderla en el contexto social, cultural, entender las diversas formas en las que se ha institucionalizado.” (Gimeno, 2010, pág. 11)

Así, en el contexto actual se habla de un currículo con enfoque inclusivo, intercultural, transdisciplinario, conectado con la sociedad, que piense en el aporte en una sociedad del conocimiento para la que debe pensar en innovaciones curriculares conducidas por la complejidad para efectos distintivos, para articular a través de la inderdisciplinariedad, un currículo que considere diversas perspectivas a partir de componentes que se comparten con otras disciplinas para aperturar el pensamiento, el desarrollo, el crecimiento colectivo.

“El currículum, con el sentido en el que hoy se suele concebir, tiene una capacidad o un poder inclusivo que nos permite hacer de él un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar nuestras visiones sobre lo que creemos que es la realidad educativa, cómo damos cuenta de lo que es el presente, de cómo y qué valor tenía la escolaridad en el pasado e imaginarse el futuro, al contenerse en él lo que pretendemos que aprenda el alumnado; en qué deseamos que se convierta y mejore.” (Gimeno Sacristán, 2010, pág. 2)

Como se evidencia el currículum es polisémico “susceptible de ser reconstruido en distintos niveles y campos. Como, en su momento, dijo Walker (1982), el currículum es muchas cosas para mucha gente.” (Bolívar, 2008, pág. 132)

4. TEORÍA Y PRAXIS CURRICULAR

La teoría curricular nos enfrenta a la comprensión profunda de conceptos como educación, pedagogía, didáctica. La educación con su implicancia en lo real y cultural; la pedagogía como ciencia de reflexión sobre los fenómenos educativos y la didáctica a partir de los procesos educativos para lograr aprendizajes; y son estos conceptos rectores los que provocan una labor investigativa permanente que acerca a tendencias, paradigmas, diseños, modelos, evaluaciones, sistemas de funcionamiento, estructuras y lineamientos, que unidos con la normativa, permitirán producir conocimiento en las respectivas áreas curriculares.

“En educación se desbanca fácilmente la creencia de que todo lo teórico no es práctico y viceversa” (Fernández, 2010, pág. 44). En referidas cuentas se requiere teoría, conocimientos, sustentaciones para una praxis que se expresa mediante experiencias en el aula; en la que los protagonistas son docentes y estudiantes, en la que se determina cómo desarrollar el programa, qué metodología seguir,

cuáles serán las actividades, estrategias e instrumentos pertinentes, porque en otras palabras el microcurrículo es la práctica real del currículo propuesto; en otras palabras, la praxis curricular representa el centro del trabajo docente, ya que en ella se produce la comunicación, se producen relaciones de intercambio y se genera del aprendizaje.

5. EL CURRÍCULO Y EL DOCENTE

“El currículum se refiere a todo el ámbito de experiencias, de fenómenos educativos y de problemas prácticos, donde el profesorado ejerce su práctica profesional y el alumnado vive su experiencia escolar.” (Bolívar, 2008, pág. 134) Por eso son imprescindibles los maestros con amplia formación y vocación.

“La planificación del currículum, en cualquiera de sus niveles, desde el currículum oficial hasta la planificación semanal de un profesor o profesora tiene un carácter de proyecto público, para el que se invierten medios y recursos, que trata de desarrollarse de forma sistemática, incluso, y en alguna de sus facetas, desde un conocimiento formalizado, y que es necesario explicitar y justificar socialmente. Ese es el sentido fundamental de que ese proyecto educativo y cultural se planifique en cada uno de sus niveles, y se haga público: porque en una sociedad democrática un currículum escolar es básicamente una propuesta cultural sometida a valoración, a crítica y, por supuesto, a mejora. (Ángulo & Blanco, 2017, pág. 5)

Las acciones educativas están adscritas a la planificación; los objetivos que soportan la planificación, los procesos, la metodología y la misma evaluación; los contenidos que deben ser propuestos con la complejidad de cada nivel y ser transdisciplinarios porque se constituyen en los datos, la información validada, rigurosa, coherente, que debe ser una respuesta al modelo pedagógico curricular, las necesidades del contexto y la estructura educativa nacional de nivel superior; las actividades didácticas que provocan interrelaciones e interacciones direccionadas a lograr aprendizajes, los que son posibles por las competencias del maestro para transferir, motivar, generar, proponer, que constituyen la metodología docente; y la evaluación que relacionada a logros de aprendizaje se convierte en una evidencia continua de cómo funcionan los diversos elementos curriculares en realidades particulares como la áulica, en la que cada proceso,

momento e instrumento es valioso a fin de garantizar el cumplimiento de objetivos propuestos.

“El profesor merece considerarse como una de las figuras más decisivas en la conversión de los cambios curriculares y propuestas pedagógicas diseñadas y diseminadas en procesos y resultados valiosos de enseñanza y aprendizaje. ... Por ello es conveniente analizar cuáles son sus cometidos y contribuciones, y, al mismo tiempo, no perder de vista los juegos de responsabilidades más amplias y compartidas.” (Escudero, y otros, 2000, pág. 267)

En el ámbito universitario, el docente asume responsabilidades de envergadura porque forma a los profesionales de las diversas áreas del conocimiento; pero si el maestro no está empapado de los referentes curriculares su tarea puede aislarse de los propósitos comunes; por eso es saludable que los docentes en la medida de lo posible participen, intervengan y proponga, mucho más cuando se habla de diseños basados en la interdisciplinariedad. Además, “un profesor es una persona que ha aprendido a enseñar y se halla capacitada para ello. Está cualificado, en tal sentido, en virtud de su educación y su preparación. (Stenhouse, Investigación y desarrollo del currículum, 2003, pág. 31)

De acuerdo a Castillo y Cabrerizo:

Es muy probable que en la medida en que a los educadores se les forma más concienzudamente en currículo, se asuma el currículo como un espacio para compartir experiencias, objetivos derivados de necesidades emergentes, se les podrá ofrecer un clima de libertad en la conducción de sus proyectos educativos en sentido hermenéutico. Se les podrá ofrecer también el espacio no solo para expresar su propia óptica, sino para reflexionar críticamente sobre su práctica. (Fernández, 2010, pág. 78)

Los docentes en su práctica incentivan el aprendizaje a partir del para qué sirven aquellos contenidos, teorías, principios; asimismo el qué y el para qué se posibilitan a través de la interacción que lleva a formar contextos de aprendizaje a través de la comprensión de nuevos entornos tecnológicos y comunicativos, los que se pueden aprovechar significativamente, tanto para ellos mismos como para sus estudiante; “no sólo porque a la vez que se enseña un contenido curricular

concreto el profesor aprende infinidad de cuestiones si trabaja dentro de un enfoque didáctico alternativo, sino porque la reflexión sobre la práctica de forma compartida es una excelente estrategia para el desarrollo profesional". (López, 2005, pág. 120)

6. DISCUSIONES A PARTIR DE LAS EXPERIENCIAS

La experiencia en educación superior se fortalece en un trabajo continuo de indagación que conlleva una serie de aristas en el campo educativo, uno quizá muy discutible tiene relación con el desconocimiento sobre currículo, que ya de por sí por su concepto polisémico presenta diversas interpretaciones y "es una paradoja que una noción como currículum, que debía servir para aclarar la naturaleza y el alcance de la escolaridad, se haya convertido ella misma en un problema de definición." (Bolívar, 2008, pág. 131)

Otro limitante es la falta de estrategias para que los diversos niveles curriculares logren mantener coyuntura, pues el sistema educativo de nivel superior con todo las normativas y disposiciones a través de su órgano rector el CES (Consejo de Educación Superior) establece lineamientos que luego desde lo mesocurricular, que implica el ámbito institucional no siempre son cumplidos porque existen tres puntos centrales: responsabilidad, compromiso y liderazgo los que deben soportarse en un amplio conocimiento de gestión, planificación, educación, vinculación; que deben estimular una labor microcurricular; es decir, cuando los docentes sobre la base del reconocimiento de las diversidades es capaz de crear condiciones favorables a partir de una metodología inclusiva; en la que se sumen otros partícipes (familia, grupos, instituciones...); pues "si bien el concepto tradicional de currículo estaba ligado a la idea de contenidos, de un plan previo, de un conjunto de conocimientos a enseñar, hoy esos términos han sido revaluados y replanteados." (Malagón Plata, 2008 , pág. 137)

El currículo tiene una fundamentación filosófica, contextual, epistemológica, psicológica y pedagógica, que para llegar a su concreción se sirve de diversos elementos: objetivos, contenidos, métodos, evaluación; por lo tanto estos deben ser planteados desde la integralidad, característica de un currículo coherente que va de la mano con una política educativa que apunta a la construcción o en muchos casos a la reconstrucción de una sociedad; por eso, en la realidad del

aula al detectar de manera directa los problemas y al hallar con los estudiantes otras situaciones adversas, se debe suscitar el encuentro entre pares; mucho más cuando surgen cambios curriculares que deben analizar y discutirse a partir de “una sólida formación pedagógica y curricular de los profesores y maestros. La experiencia curricular ha demostrado que los involucrados deben tener una sólida formación así como el convencimiento de que los cambios tienen consecuencias futuras. (Fernández, 2010, pág. 75)

Gimeno Sacristán expresó en el prólogo del libro de Stenhouse que “el estudio del currículum es la condición del éxito en el perfeccionamiento, porque es la condición del éxito en el perfeccionamiento, porque es ahí donde las ideas pueden fecundar la práctica, donde se prueban, en el proceso de enseñanza-aprendizaje”¹; por eso el docente debe efectuar procesos investigativos, pues en cuanto indaga, compara, contrasta está en mejores condiciones de establecer junto con otros docentes un trabajo desde la complejidad, desde lo holístico, desde lo integral; desde lo transdisciplinario e interdisciplinario; lo intercultural, porque: “si la teoría y práctica del currículum deben contemplar la diversidad cultural y la de los sujetos, esa misma teoría debe hacerse desde la pluralidad del pensamiento, considerando que también ellas son diversas” (Gimeno, 2010, pág. 14)

La universidad tiene como encargo la formación de profesionales, pero quienes forman a estos profesionales no siempre tienen experticias curriculares; por eso es necesario la interacción de los docentes a fin de enriquecer la práctica pedagógica que a fin de cuentas brinda el mayor soporte para el logro de los objetivos meso y macro.

No se puede eludir la necesidad de lo interdisciplinario y transdisciplinario, mucho más en una época en que la globalización invita a pensar y actuar diferente, pero no se puede encubrir que la forma desarrollar el currículo en las instituciones educativas aún tiene el mayor de los enemigos, el egoísmo, pues a pesar de oportunidades valiosas como los PIS (Proyecto integradores de saberes) pocos de ellos funcionan, porque aún no se comprenden los trasfondos filosóficos, teóricos y culturales de tan complejos términos y sobre todo “porque no es el hecho de trabajar en equipo el que determina la acción interdisciplinaria y transdisciplinaria. En realidad, en nuestra formación docente no fuimos acostumbrados a trabajar

1 Prólogo de José Gimeno Sacristán sobre el libro de Lawrence Stenhouse, investigación y desarrollo del currículum.

de manera colectiva ni a desarrollar una inteligencia colectiva” (Moraes, 2006); por eso “el hecho que se dispongan de buenas ideas no supone su inmediata puesta en práctica.” (Polo, 2016)

7. CONCLUSIONES

- Desde la experiencia docente se considera la necesidad de profundizar en los docentes el entramado curricular; pues el conocimiento permite concebir el sentido de pertenencia.
- Los docentes deben conocer su área del conocimiento sin desmedro de otras áreas del conocimiento porque deben fortalecerse a través de grupos de trabajo, de investigación para abordar las problemáticas desde una visión compleja, transdisciplinaria e interdisciplinaria.
- El docente debe desarrollar su trabajo desde una perspectiva teórica y práctica, pues si es capaz de aplicar cuanto sabe generará aprendizajes significativos.
- Si se aspira la calidad educativa deben existir compromisos claros que se plasmen en un gran proyecto curricular como el resultado de distintas voces.
- Las exigencias actuales requieren responsabilidades curriculares; por lo tanto, las instituciones y personas vinculadas a la educación deben involucrarse en procesos que conlleven a la pertinencia educativa, la que debe ser coyuntural con aspectos políticos, pedagógicos, técnicos y culturales.
- Los desafíos actuales conducen a nuevas formas de mirar y concebir el mundo y por supuesto la educación; condición que implica resignificar el contexto de los conceptos, observar la realidad de forma profunda, a fin de aplicar conocimientos no solo para la difusión, sino para producir cambios.
- Se debe abandonar la idea de que todo lo teórico no es práctico y viceversa; pues son coyunturales y los dos aspectos posibilitan aprendizajes, tanto en el estudiante como en el docente.
- Resignificar el currículo implica asumirlo a partir de la reflexión de aspectos políticos, filosóficos, epistemológicos, psicológicos, pedagógicos; incluso desde la responsabilidad social.

BIBLIOGRAFÍA

- Ángulo, F., & Blanco, N. (26 de enero de 2017). Teoría y Desarrollo del Currículum. Obtenido de cvirtualuees: http://www.cvirtualuees.edu.sv/MCPEUEES/mod_1/didsalinasu2.pdf
- Bolívar, A. (2008). Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad. Madrid, España: Aljibe.
- Colom, A. (1994). El currículum escolar. Castillejo, J.L et al., Teoría de la Educación. Madrid: Taurus.
- Escudero, J., Area, M., Bolívar, A., González, M., Guarro, A., Moreno, J., & Santana, P. (2000). Diseño, innovación y desarrollo del currículo.
- Fernández, A. (2010). Universidad y Currículo en Venezuela: hacia el tercer milenio. Caracas: Universidad Central de Venezuela .
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículo? Sinéctica No.34 Tlaquepaque ene./jun., 1-30.
- Gimeno, J. (2010). La función abierta del libro y su contenido. En J. Gimeno, C. Rodríguez, F. Beltrán, M. Fernández, J. Torres, M. González, . . . J. Contreras, Saberes e incertidumbres sobre el currículo (págs. 11-18). Madrid: Sacristán, J. G., Martínez, C. R., Llavador, F. B., Enguita, M. F., Santome, J. T., Arroyo Ediciones Morata.
- Grundy, S. (1998). Producto o praxis del currículum - Curriculum: product or praxis. Madrid: Ediciones Morata.
- López, J. (2005). Construir el currículum global: otra enseñanza en la sociedad del conocimiento. Málaga: Aljibe.
- Malagón Plata, L. (2008). El currículo: perspectivas para su interpretación. (U. d. Antioquia, Ed.) Investigación y Educación en Enfermería, XXVI (2), 136-142.
- Moraes, M. (2006). Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la educación, fundamentos ontológicos y epistemológicos, problemas y

prácticas. En S. De la Torre, M. Pujol, & G. Sanz, *Transdisciplinariedad y ecoformación: una nueva mirada sobre la educación* (págs. 27- 44). Barcelona: Universitas.

Polo, M. (Octubre de 2016). *Teoría y diseño del curriculum en educación*. Caracas, Venezuela .

Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.

9

LOS VIDEO JUEGOS COMO HERRAMIENTAS DE LA CIENCIA: INTRODUCCIÓN AL FUTURO PRESENTE DE LA EDUCACIÓN

VIDEOGAMES AS TOOLS OF SCIENCE: AN INTRODUCTION TO THE FUTURE- PRESENT OF EDUCATION

Ilich Imbaquingo C.¹

Grupo de Investigación "Razonamiento Crítico, Historia, Filosofía y Teoría Social" de la Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba - Ecuador

RESUMEN

La importancia que se le ha dado actualmente a la "gamificación" en muchas de las instancias de la vida social, entre ellas en la educación, se debe seguramente a que nuestra cotidianidad es difícil concebirla sin las tecnologías asociadas a la comunicación. Sin embargo, es interesante que a pesar de la novedad que implica la implementación de los preceptos de la "gamificación" en educación,

¹ Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación Humanas y Tecnologías, UNACH, oimbaquingo@unach.edu.ec

hay pocas evidencias de lo que podrían ser considerados casos óptimos a nivel mundial, y más en nuestros ambientes locales.

Lo anteriormente mencionado puede deberse a que todavía no se toma en serio, en los distintos escenarios sociales, al juego en general, y de forma especial a los videojuegos. Existe una clara satanización por parte de importantes sectores conservadores de la sociedad ecuatoriana y latinoamericana con respecto a los videojuegos calificándolos, en general, como negativos.

Sin embargo, por parte del conglomerado científico, que en estos tiempos es considerado uno de los sectores más importantes de la sociedad, los videojuegos, en tanto sus amplias posibilidades argumentativas y tecnológicas, funcionan en varios niveles como herramientas para la obtención de información, e inclusive son instrumentos que viabilizan la solución de algunos problemas científicos.

Para abordar el tema, se considera pertinente partir de teorías científicas como la “Teoría de juegos” de John von Neumann, que plantean la conformación de la sociedad a partir principios similares a los que sustentan los juegos, en especial en lo que tiene que ver a la toma de decisiones.

La intención del presente trabajo es identificar algunas de las más relevantes experiencias que la ciencia ha tenido con el uso de los videojuegos con el fin de proponer una base teórica que permita la articulación de aquellas experiencias con la investigación en la educación superior.

PALABRAS CLAVE: Videojuegos y Ciencia, Videojuegos y educación, Gamificación.

ABSTRACT

The importance that has now been given to “gamification” in many of the instances of social life, among them in the education, it is surely because our everyday life is difficult to conceive without the technologies associated with communication. However, it is interesting that despite the novelty that the implementation of the precepts of the “Gamification” in education, there is little evidence of what could be considered optimal cases worldwide, and more in our local environments.

The aforementioned could be due to the fact that it is still not taken seriously, in the different social scenarios, the game in general, and especially video games.

There is a clear demonization on the part of important conservative sectors of the Ecuadorian and Latin American society regarding the videogames classifying them, in general, as negatives.

However, on the part of the scientific cluster, which in these times is considered one of the most important sectors of society, videogames, while its broad argumentative and technological possibilities, they serve at various levels as tools for obtaining information and are even instruments that make possible the solution of some scientific problems.

To address the subject, it is considered pertinent to start from scientific theories such as "Theory of games" by John von Neumann, which propose the conformation of society from principles similar to those that sustain the games, especially in what has to do with decision making.

The intention of the present work is to identify some of the most relevant experiences that science has had with the use of videogames in order to propose a theoretical basis that allows the articulation of those experiences with research in higher education.

KEYWORDS: Videogames and Science, Videogames and education, Gamification.

La Gamificación ≠ El uso de videojuegos en el aula.

Si se da un vistazo superficial a las palabras "Gamificación" (que procede del término anglosajón "gamification") o "Ludificación" se podría pensar que tales expresiones implican uno o varios procesos que, aplicados a un objeto o servicio, de mayor complejidad, lo convierten en un juego; aquello no es así. La gamificación debe ser entendida como la aplicación de varios de los principios que rigen a los juegos con el fin de modificar determinados procesos asociados a diversos tipos de objetos o servicios, cuya intención es incidir positivamente en la motivación del usuario; se entiende, desde esta perspectiva, que tales procesos han sido asimilados por parte del usuario como tediosos o complicados. Por ello, no es de extrañarse que tal propuesta haya venido de una de las áreas profesionales que tiene una notoria influencia en muchas de las instancias de pensamiento social actual: el Marketing.

Está claro que la gamificación, al menos en sus orígenes, fue concebida más como una estrategia, para optimizar la relación del consumidor con el producto o servicio ofertado, que como un proceso implícito en las características de los bienes o servicios en demanda.

De manera particular, uno de los objetivos específicos que persigue la gamificación es la “fidelización” del usuario o cliente, pero hasta la presente fecha no se han encontrado estudios que avalen ningún tipo de resultado con respecto a este objetivo; pues la fidelización debería medirse durante el transcurso del tiempo y no únicamente en su implementación. En ese mismo sentido, se debe tener en cuenta que la sola implementación de la “recompensa”, elemento característico de cualquier juego y de casi todo programa de fidelización, no implica aplicar una gamificación.

En este punto, habría que señalar que la gamificación, tal como es concebida en estos momentos, tiene más relación con los videojuegos que con el resto de tipos de juegos; pero antes de identificar sus diferencias, sería pertinente identificar las características que mantienen en común ambos tipos de juegos:

- * La diversión
- * La competencia entre comunes
- * El interés en un logro común o individual y
- * El reconocimiento social

Estas, al ser de fácil identificación, no requieren de mayor explicación; luego se entiende que toda gamificación debería poseer por lo menos uno de estos elementos. Pero, como se mencionó, la gamificación contemporánea toma más elementos de los videojuegos que aquellos clásicos, así que a las anteriormente mencionadas se deberían unir indistintamente alguna o algunas de las siguientes:

- * La colección o recolección
- * Un sistema de clasificación basado en puntuación
- * Niveles de dificultad y/o estatus
- * Retroalimentación de información o feedback, etc.

Hay que considerar que el interés que se está dando con respecto a los videojuegos, y todo lo que al rededor de ellos funciona, no es solo por su actual popularidad. Pues, si bien la historia contemporánea nos señala que el origen de los videojuegos puede remontarse hacia los años 50 del siglo pasado, es en la década de los años 80 donde la popularidad de estos se extendió por casi todo el mundo (Belli & López, 2008), por lo que en hoy la mayor parte de la población del mundo tiene una idea clara o por lo menos algún antecedente de lo que son los videojuegos.

La gamificación ha tenido un notable éxito en áreas como:

En el periodismo: la aplicación de diversos elementos de los videojuegos ha llegado a un punto en el que se propone un nuevo tipo de periodismo, el “periodismo inmersivo”, que solo puede ejecutarse mediante el uso de determinados tipos de periféricos informáticos creados con fines recreativos; también se ha creado el concepto de “newsgames” en las que los usuarios participan de forma interactiva en una historia de ficción basada en hechos reales, y cuyo objetivo es su reflexión; en resumen, son notables los casos (Domínguez-Martín, 2015) en los que los hechos o fenómenos sociales pasan de ser noticias apreciadas únicamente desde la perspectiva del espectador, a ser una práctica interactiva, esto gracias a la incorporación de elementos como imágenes panorámicas o de 360 grados, realidad virtual, interacción con interfaces de elección de contenidos, etc.

En el Comercio Electrónico: optimizando los procesos que facilitan la oferta y adquisición de productos o servicios por parte de los consumidores (López, 2013), generalmente en entornos dependientes de la internet, así como de quienes fungen de empleados de estas empresas generando una “adecuada” competencia entre ellos.

Y, en general, todas las áreas en las que una organización ofertante necesite optimizar la interacción con el usuario o beneficiario de algún servicio o bien.

En el ámbito de la educación, uno de los argumentos a favor de la aplicación de la gamificación tiene que ver con el considerable tiempo que dedican a los videojuegos los estudiantes (usuarios-consumidores de los servicios educativos). Esto es algo difícil de determinar, pues los videojuegos se pueden jugar en prácticamente todos los teléfonos inteligentes o tabletas, con lo que no es indispensable la dependencia de una consola y monitor para tales fines.

A favor de la incorporación de la gamificación en la educación, también se pueden mencionar los cambios generacionales que se dan regularmente en el sector docente. Muchos de los actuales maestros también han dedicado, en su infancia, adolescencia e inclusive adultez, parte de su tiempo libre a los videojuegos (Rosell et al., 2007); por lo que muchos docentes podrían sentirse motivados no solo por la creación, adaptación e implementación de tales procesos en los contenidos curriculares que manejan.

Varios autores mencionan que la implementación de la gamificación presenta variadas ventajas: recompensa el esfuerzo y trabajo extra, penaliza la falta de interés, advierte si su desempeño descende, etc.; entre las ventajas para los docentes están: innovadora manera de fomentar el buen desempeño de los estudiantes, facilita recompensar o castigar el desempeño, un control eficiente del estado de los estudiantes (Cortizo et al., 2011).

Como se ha visto hasta el momento, hay muchos argumentos a favor de posibilidad de la implementación de la gamificación en los entornos educativos, por lo que es necesario cuestionarse si este tipo de implementación podría estar asociada a alguna de las escuelas pedagógicas conocidas o si esta novedosa visión requiere de alguna novedosa estructura pedagógica. En una primera instancia, se puede especular que la implementación de los procesos de gamificación en la educación formal estarían reforzando a la no muy bien vista escuela Conductista pues la gamificación, al parecer, sería una innovadora forma de reforzar la clásica fórmula estímulo-respuesta; aunque es temprano como para sostener tal conjetura.

Otra de las tendencias relativamente nuevas en educación, y que suele confundirse con la gamificación, tal vez por cierta similitud en los términos que emplean, es la aplicación de los videojuegos como apoyo a diversos contenidos curriculares. La principal justificación de este tipo de implementación se basa en uno de principales enunciados del Aprendizaje Basado en Problemas que propugna la autonomía del alumno en el proceso educativo sobre el predominio de los contenidos.

Sin embargo, hay tomar en cuenta tal implementación no es tan sencilla como podría parecer, ya que uno de los principales problemas a los que se enfrenta, el uso de videojuegos como herramientas de apoyo en la educación formal, es que

los videojuegos hechos con fines educativos son en su mayoría “aburridos” para los usuarios o público objetivo, a diferencia notable de los videojuegos hechos con fines comerciales. Aun así, hay varios casos de juegos comerciales que han sido aplicados exitosamente en entornos educativos (Ramos, 2014) como son los siguientes:

- * La saga “Age of Empires”, para Historia y Ciencias Sociales
- * “Scribblenauts”, para el estudio de Lenguas diferentes a la materna
- * “Portal”, en estudios de Física clásica sobre la gravedad
- * “Angry Birds”, en Física el estudio de lanzamientos parabólicos
- * “Spore”, en estudios de Biología evolutiva
- * “World of Warcraft”, en Estudios Sociales Culturales, Arte, matemáticas, etc.
- * “Minecraft”, en especial la versión “MinecraftEdu” para varias asignaturas, entre otros.

No solo la tesis del Aprendizaje Basado en Problemas aporta una adecuada justificación a la inclusión de juegos pertinentes en los espacios académicos. La conocida “Teoría de juegos” de John von Neumann y Morgenstern de naturaleza matemática (Contreras Fernando, Noli Aldo, Peralta Gabriel, Sandmann Fernando, 2002) es quizá la teoría que más engloba los preceptos que buscan concretar quienes quieren utilizar a los videojuegos con fines académicos, pues entre las virtudes que sostiene a la mencionada teoría está el planteamiento de la conformación de las interacciones sociales a partir principios similares a los que sustentan los juegos, en especial en lo que tiene que ver a la toma de decisiones y la colaboración.

Al igual que con muchos productos culturales en determinado momento histórico como la fotografía, el cine, la televisión, etc. los videojuegos han sido objeto de una serie de acusaciones por parte de sectores conservadores de la sociedad; las acusaciones, no sin poco fundamento, han ido desde causar, en los ciudadanos más jóvenes, cierto tipo de alienación o, incluso, enajenación; hasta generar problemas de aprendizaje (Rosell et al., 2007; Victoria Tur, Carmen López-Sánchez, & José A. García del Castillo, 2009). Sin embargo, y casi a la par de las

acusaciones, han salido defensores, con profuso fundamento, que han sostenido la validez del uso de los videojuegos. Dentro de este último grupo se destacan las propuestas sustentadas por diversas investigaciones (Lara, 2013; Marcano Lárez, 2014; Padilla, Gonzalez, Gutierrez, Cabrera, & Paderewski, 2009; Ramos, 2014), como las que se han citado hasta el momento y ven como algo positivo la incorporación de los videojuegos en ámbito educativo.

Los Videojuegos de la Ciencia

No redundaremos en conceptos o definiciones acerca de lo que es la ciencia, su objeto o método, pero para efectos del presente trabajo es necesario, al menos, hacer un enfoque de su posición frente a la cultura; para aquello, y dado que hay muchas definiciones de cultura, se considera adecuado optar por la delimitación que hace del término George Stocking quien plantea que cultura son aquellos elementos sociales implícitos, cognitivos, homogenizadores (en tanto discurso), y los que abarcan a todos estos elementos (Stocking, 1960); se la considera adecuada para este estudio ya que se aleja de posturas etnocentristas y, al mismo tiempo, parece no claudicar ante las posibles confusiones que suelen darse al tenor del relativismo cultural.

Basándose en el reciente planteamiento, y siendo un tanto osado, se podría decir que la ciencia es, en estos tiempos, el producto cultural más importante para casi todas las sociedades del mundo. Tal afirmación no es descabellada si tenemos en cuenta la importancia que tienen hoy el conglomerado científico y sus aseveraciones, la “verdad científica” ha llegado a tener, para el común ciudadano, un estatus casi metafísico; de ahí que haya surgido un neologismo despectivo: el “cientificismo”, que estaría por demás explicar.

Por ello, tampoco es extraño que la ciencia tenga incidencia en muchos de los otros productos culturales, como por ejemplo el cine. Uno de los géneros más populares del cine, desde sus inicios, ha sido la ciencia ficción, que plantea una narrativa ficticia ubicada en otros tiempos y/o espacios en los que una ciencia diferente a la que vivimos determina los escenarios en los que se desenvuelve la historia; pues bien, actualmente crece la popularidad de las producciones cinematográficas a las que se ubica dentro del subgénero denominado al castellano como “Ciencia Ficción Dura” cuyos argumentos giran en torno a teorías científicas consideradas como válidas o por lo menos discutibles como es

el caso de "Contact" (Robert Zemeckis, 1997).

Volviendo al campo de los videojuegos, ya hemos visto que, en lo que respecta a la educación, hay dos tipos de videojuegos que se podrían considerar: los videojuegos educativos (que generalmente son vistos por sus usuarios como aburridos) y los videojuegos comerciales que pueden ser usados como apoyo a los contenidos curriculares. Pues bien, hay un tercer grupo de videojuegos, los que sirven de herramientas en investigaciones científicas.

Estos juegos, en principio, no tienen los mismos objetivos de los dos tipos de juegos mencionados durante este trabajo, pero al tener que ver con la ciencia, se considera oportuna su pertinencia con la educación; de entre los ejemplos más notables podemos mencionar:

* Phylo, desarrollado por la Universidad de McGill de Canadá, cuyo objetivo, dentro de los estudios genéticos, es el ordenamiento de secuencias de diferentes especies (Gallastegui, 2018)

* Galaxy Zoo, es un proyecto desarrollado en conjunto entre colaboración entre la Universidad de Oxford, la Universidad de Portsmouth, la Universidad Johns Hopkins y la Universidad de Yale, Belfast; se ubica dentro del campo de astronomía y su finalidad es que los usuarios ayuden a identificar diversos tipos de cuerpos y estructuras astrales.

* EterNa, desarrollado por las Universidades Stanford y Carnegie Mellon, tiene como objetivo ver las posibles combinaciones y resultados que pueden producir los componentes de Ácido Ribonucleico (ARN) con fines médicos.

* Sea Hero Quest, desarrollado por la Universidad de Anglia del Este y la Universidad Colegio de Londres, que trata sobre el mal de Alzheimer buscando fórmulas para su resolución mediante la recolección de datos sobre como concebimos la realidad espacio-temporal.

* Foldit, desarrollado por la Universidad de Washington, que trata sobre la creación y combinación de proteínas con fines farmacéuticos.

Como se puede apreciar, estos juegos no solo tienen un alto potencial en cuanto al apoyo que pueden dar a la educación formal se refiere, sino que son buenos instrumentos de vinculación con la sociedad pues permiten desarrollar lo que

se conoce como “Ciencia Ciudadana” que no es sino el trabajo mancomunado de científicos con la ciudadanía en busca de un beneficio común.

CONCLUSIONES

Hay que tener claro que si bien el videojuego tiene una estructura básica propia: pantalla, software, hardware, etc. no deja de poseer las características similares a las de los juegos clásicos, y son justamente aquellas las que se deben incorporar en cualquier proceso de gamificación.

Son necesarios debates que nos lleven a un acuerdo de si es pertinente o no tratar de entender a los servicios y productos educativos como similares a los de servicios de consumo comercial, y de ese mismo modo a los estudiantes como usuarios o consumidores, dado que las dinámicas de de la educación han tenido sus orígenes previos a los del mismo mercado.

Un breve vistazo a los procesos de gamificación nos hacen pensar que estos podrían ser ubicados dentro de la escuela conductista, lo que implicaría una posible renovación, gracias a los avances tecnológicos, de esta antigua escuela. Sin embargo, no está claro a qué escuela pedagógica puede asociarse el uso de los videojuegos en el aula pero está claro que puede asociarse a al menos tres de las escuelas: conductista, cognitivista y constructivista (Felicía, 2009).

Al parecer, las discusiones sobre si es justificada o no la satanización de los videojuegos no tendrían mucho asidero en relación a los videojuegos que han encontrado asidero en los entornos educativos y científicos, de hecho, su incorporación parece ser una encomendable opción, pues a parte de servir como instrumentos educativos o científicos, y ayudar a formar lazos entre con la ciudadanía, también servirían de motivación para que los más jóvenes ciudadanos y ciudadanas se interesen por su educación y por la ciencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Belli, S., & López, C. (2008). A brief history of videogames. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 179(14), 159. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v0n14.570>
- Contreras Fernando, Noli Aldo, Peralta Gabriel, Sandmann Fernando, S. M. (2002). *Teoría de Juegos*. In *Investigación Operativa*. Mendoza: Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional Mendoza.
- Cortizo, J. C., Carrero García, F., Monsalve Piqueras, B., Velasco Collado, A., Díaz del Dedo, L. I., & Pérez Martín, J. (2011). Gamificación y Docencia : lo que la Universidad tiene que aprender de los videojuegos. VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, 1–8. Retrieved from <http://abacus.universidadeuropea.es/handle/11268/1750>
- Domínguez-Martín, E. (2015). Periodismo inmersivo o cómo la realidad virtual y el videojuego influyen en la interfaz e interactividad del relato de actualidad Immersive journalism or how virtual reality and video games are influencing the interface and the interactivity of news story. *El Profesional de La Información*, (julho-agosto), 413–423. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.jul.08>
- Felicia, P. (2009). Videojuegos en el aula. *Manual para docentes*, 42. Retrieved from http://games.eun.org/upload/GIS_HANDBOOK_ES.pdf
- Gallastegui, S. (2018). Inmersión y emersión en los juegos digitales. Un modelo de análisis. *Revista ICONO14 Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 16(2), 51–73. <https://doi.org/10.7195/ri14.v16i2.1155>
- Lara, F. (2013). Videojuegos para el cambio social. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 9. Retrieved from <http://bdistancia.ecoesad.org.mx>
- López, C. (2013). *La Gamificación en el Área De Economía*. Universidad de Almería. Retrieved from <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2294/Trabajo.pdf?sequence=1>
- Marcano Lárez, B. E. (2014). Graphics, playability and social interaction, the greatest motivations for playing Call of Duty. *Educational reflections. Journal of New Approaches in Educational Research*, 3(1), 34–41. <https://doi.org/10.1080/15393009.2014.938888>

doi.org/10.7821/naer.3.1.34-41

Padilla, N., Gonzalez, J. L., Gutierrez, F. L., Cabrera, M. J., & Paderewski, P. (2009). Diseño de Videojuegos Colaborativos y Educativos Centrados en la Jugabilidad. *IEEE-RITA*, 4(3), 1–6.

Ramos, R. N. M. (2014). El uso de videojuegos en el aula: Analisis y propuesta. UNIVERSIDAD PUBLICA DE NAVARRA.

Rosell, C., Jordana, G., Fargues, B., Sánchez-carbonell, X., Jordana, C. G., & Fargues, B. (2007). EL ADOLESCENTE ANTE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN: INTERNET, MÓVIL Y VIDEOJUEGOS. *Papeles Del Psicólogo*, 28(3), 196–204. Retrieved from <https://www.redalyc.org/html/778/77828306/>

Stocking, G. W. (1960). Matthew Arnold, E. B. Tylor and the Uses of Invention. *American Anthropologist*, 783–799. <https://doi.org/https://doi.org/10.1525/aa.1963.65.4.02a00010>

Victoria Tur, Carmen López-Sánchez, & José A. García del Castillo. (2009). Pantallas y adicción. *Medios de Comunicación, Publicidad y Adicciones*, (April), 301–322. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Jose_Garcia_del_Castillo/publication/215609733_Pantallas_y_adiccion/links/0c96052a0650aabde6000000/Pantallas-y-adiccion.pdf

