

Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico
Educativo INDTEC, C.A.

Número de Expediente: 295-14548
Registro de Información Fiscal (RIF): J-40825443-3
Depósito Legal: pp. BA2018000016
ISBN: 978-980-7865-01-2
ISNI: 0000 0004 6045 0361



Año
2018

Colección INDTEC, C.A.

EDUCACIÓN Y PROSPECTIVA EN TIEMPOS DE CRISIS

Volumen 2

Autores:

PhD. Ricardo Enrique Pino Torrens
PhD. José Ignacio Herrera Rodríguez
PhD. Zaira Ramírez Apud López
PhD. Carina Viviana Ganuza
PhD. Gladys Isabel Portilla Faicán
PhD. Carmen Consuelo López
PhD. Alonso García Santiago
PhD. Wilfredo García Felipe

*2do
Aniversario*



Colección INDTEC, C.A.
Colección de Libros Arbitrados de Educación Superior
Serie nro. 1, Edición nro. 2, / Agosto 2018
Reservados todos los derechos

Título de la obra: **EDUCACIÓN Y PROSPECTIVA EN TIEMPOS DE CRISIS**

Autores

- PhD. Ricardo Enrique Pino Torrens** (Universidad Nacional de Educación, **UNAE**, Ecuador),
e-mail: ricardo.pino@unae.edu.ec
- PhD. José Ignacio Herrera Rodríguez** (Universidad Nacional de Educación, **UNAE**, Ecuador),
e-mail: joseighr2015@gmail.com
- PhD. Zaira Ramírez Apud López** (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, **BUAP**, México),
e-mail: tajaza@hotmail.com
- PhD. Carina Viviana Ganuza** (Pontificia Universidad Católica Argentina, Santa María de los Buenos Aires, **UCA**, Argentina), e-mail: carinaganuzatagliarini@gmail.com
- PhD. Gladys Isabel Portilla Faicán** (Universidad Nacional de Educación, **UNAE**, Ecuador),
e-mail: gladys.portilla@unae.edu.ec
- PhD. Carmen Consuelo López de Solórzano** (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, **UPEL**, Venezuela), e-mail: clopez@impm.upel.edu.ve
- PhD. Alonso García Santiago** (Universidad de Sevilla, **US**, España), e-mail: sag@us.es
- PhD. Wilfredo García Felipe** (Universidad Nacional de Educación, **UNAE**, Ecuador),
e-mail: wilfredo.garcia@unae.edu.ec

Director General

- Ing. Oscar Alexander Martínez Villegas** (Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo, **INDTEC, C.A.**, Venezuela),
e-mail: alexander.motoblur@gmail.com

Coordinadora Académica

- PhD. Alba Marina Peña de Salazar** (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, **UNELLEZ**, Venezuela), e-mail: albadosalazar@gmail.com

Hecho el depósito de ley

Depósito Legal: pp. BA2018000016 / Edición nro. 2

Número Internacional Normalizado para Libros

ISBN: 978-980-7865-01-2 / Obra Completa

Identificador de Nombre Estándar Internacional

ISNI: 0000 0004 6045 0361

Sello Editorial

Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo, INDTEC, C.A. (980-7865)

Registrado por ante el Registro Mercantil Primero de la Circunscripción Judicial del Estado Barinas, Venezuela, bajo el Tomo: **20-A MERCANTIL I**, número: **38**, del año **2016**; asignado al número de Expediente: **295-14548**, y debidamente inscrito ante el Registro de información Fiscal (RIF):

J-40825443-3

Impreso y Publicado bajo el Depósito Legal: pp. 201303BA762

Teléfono: +58(0416)1349341 (Venezuela) / Internacional: +593995698654 (Ecuador)

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> y <http://www.indtec.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

Fecha de Recepción: 09-04-2017

Fecha de Aceptación: 02-07-2018

Fecha de aparición: Lunes 06 de Agosto del 2018

La Colección de Libros INDTEC, C.A. está dirigida a los Educadores en General y aquellos Profesionales interesados en la Temática Educativa

EDITOR

© **PhD. Oscar Antonio Martínez Molina** (Universidad Nacional de Educación, **UNAE**, Ecuador), e-mail: oscar.martinez@unae.edu.ec

CO-EDITORES

PhD. Boris Ramón Hidalgo Hernández (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, **UNELLEZ**, Venezuela), e-mail: bhidalgo2704@hotmail.com

PhD. Alba Peña de Salazar (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, **UNELLEZ**, Venezuela), e-mail: albadosalazar@gmail.com

ASISTENTE DE GESTIÓN EDITORIAL

Consult. Lidmeyo Del Valle Arteaga Contreras (Centro Latinoamericano de Investigaciones Jurídicas, **CLADIJ**, Venezuela), e-mail: arteaga.contreras.30@gmail.com

EDITORIAL DE LA COLECCIÓN

Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo, INDTEC, C.A.

COMITÉ ACADÉMICO EDITORIAL

Dra. Carmen Consuelo López (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, **UPEL**, Venezuela), e-mail: cecebrandt@gmail.com

PhD. Pedro Rafael Castillo Vásquez (Universidad Fermín Toro, **UFT**, Venezuela), e-mail: amar_a_dioss@hotmail.com

MSc. Oscar José Rodríguez (Universidad Politécnica Territorial José Félix Ribas, **UPTJFR**, Venezuela), e-mail: tesis25@gmail.com

PhD. Alonso García Santiago (Universidad Nacional de Educación, **UNAE**, Ecuador), e-mail: sag.univ@gmail.com

MSc. Marco Vinicio Vásquez Bernal (Universidad Nacional de Educación, **UNAE**, Ecuador), e-mail: marco.vasquez@unaeedu.onmicrosoft.com

Dra. Dajerling Brigitte Silva Parada (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, **UNELLEZ**, Venezuela), e-mail: dajelingsilva@gmail.com

PhD. Zaira Ramírez Apud López (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, **BUAP**, México), e-mail: tajaza@hotmail.com

PhD. Tammara Ramírez Apud López (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, **BUAP**, México), e-mail: tammara.ramirezalz@udlap.mx

PhD. Maria Teresa Pantoja Sánchez (Universidad Nacional Autónoma de México, **UNAM**, México), e-mail: mtps2352@gmail.com

Dra. Gisselle Margarita Tur Porres (Katholieke Universiteit Leuven, **KU LEUVEN**, Bélgica), e-mail: gissetur@gmail.com

PhD. Ricardo Enrique Pino Torrens (Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas, **UCLV**, Cuba), e-mail: repinotorrens@gmail.com

PhD. Graciela de la Caridad Urías Arbeláez (Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas, **UCLV**, Cuba), e-mail: gracielauriasarbolaez@yahoo.es

Lcda. Isabel Teresa Bastidas Briceño (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, **UNESR**, Venezuela), e-mail: isabeltbastidasb@gmail.com

COMITÉ ACADÉMICO CIENTÍFICO

PhD. Olga Carolina Molano Lucena de Crespo (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, **UPEL**, Venezuela), e-mail: olgacmolano@gmail.com

Dra. Magdalena Parrillo De Betancourt (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, **UPEL**, Venezuela), e-mail: magdaparrillo@gmail.com

La Colección de Libros INDTEC, C.A. está dirigida a los Educadores en General y aquellos Profesionales interesados en la Temática Educativa

- Dr. Juan Adolfo Salas Ramírez** (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, **UPEL**, Venezuela), e-mail: jsalas4112@gmail.com
- PhD. Carina Viviana Ganuza** (Pontificia Universidad Católica Argentina, Santa María de los Buenos Aires, **UCA**, Argentina), e-mail: carinaganuzatagliarini@gmail.com
- PhD. Isis Angélica Pernas Álvarez** (Universidad de Cuenca, **UC**, Ecuador), e-mail: isisangelicap@gmail.com
- Dra. Carol Del Carmen Terán González** (Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", **UNERMB**, Venezuela), e-mail: carolterang@gmail.com
- PhD. Denyz Luz Molina Contreras** (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, **UNELLEZ**, Venezuela), e-mail: denyzluz@gmail.com
- Dra. Flora del Carmen Lamoggia de Ramírez** (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, **UNELLEZ**, Venezuela), e-mail: lfloravzla@gmail.com
- MSc. Yolimar Gregoria Sánchez Duran** (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, **UNELLEZ**, Venezuela), e-mail: yolimargsanchezd@gmail.com
- Dra. Vanezza Emperatriz Reyes Veracierto** (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, **UNELLEZ**, Venezuela), e-mail: vanezzar@gmail.com
- PhD. Humberto Coromoto Peña Rivas** (Universidad Península de Santa Elena, **UPSE**, Ecuador), e-mail: hcpr100271@gmail.com
- PhD. José Ignacio Herrera Rodríguez** (Universidad Nacional de Educación, **UNAE**, Ecuador), e-mail: joseighr2015@gmail.com
- PhD. Mario Alcides Morales Guerrero** (Universidad Experimental Politécnica de la Fuerza Armada, **UNEFA**, Venezuela), e-mail: moralmario@gmail.com
- Dr. Jorge Enrique Castañeda Gómez** (Universidad Experimental Politécnica de la Fuerza Armada, **UNEFA**, Venezuela), e-mail: enriquejorgecasta@hotmail.com
- Dra. Regina Elizabeth Beuses Galué** (Universidad Bolivariana de Venezuela, **UBV**, Venezuela), e-mail: reginabeuses772@gmail.com
- PhD. Ciro Hernández Valderrama** (Instituto Universitario de Tecnología Puerto Cabello, **IUTPC**, Venezuela), e-mail: cirohv@hotmail.com
- Dra. Beatriz Cecilia Valecillos Urdaneta** (Universidad Fermín Toro, **UFT**, Venezuela), e-mail: beatrizvalecillosdoc2010@gmail.com
- PhD. Eucaris Violeta Falcón Rodríguez** (Universidad Fermín Toro, **UFT**, Venezuela), e-mail: draeucarisvfalconr@gmail.com
- Dra. Verónica Raquel Vegas Lameda** (Universidad Fermín Toro, **UFT**, Venezuela), e-mail: verovega@hotmail.com
- PhD. María Nelsy Rodríguez Lozano** (Universidad de Antioquia, **UDEA**, Colombia), e-mail: maria.rodriguez@unae.edu.ec
- PhD. María Alejandra Carboni Román** (Universidad de la República, **UDELAR**, Uruguay), e-mail: alejandra.carboni@psico.edu.uy

ASISTENTES GENERALES

- Lcdo. Luís Enrique García Escobar** (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, **UNELLEZ**, Venezuela), e-mail: luis_gares@hotmail.com
- Lcdo. Richard Antonio Martínez Villegas** (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, **UNELLEZ**, Venezuela), e-mail: richardskhard@gmail.com
- Lcdo. José Antonio Martínez Villegas** (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, **UNELLEZ**, Venezuela), e-mail: elgatez9@gmail.com

CORRECCIÓN DE ESTILO

- PhD. Alba Peña de Salazar** (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, **UNELLEZ**, Venezuela), e-mail: albadosalazar@gmail.com

La Colección de Libros INDTEC, C.A. está dirigida a los Educadores en General y aquellos Profesionales interesados en la Temática Educativa

REVISIÓN DE TRADUCCIONES

Lcda. María Alejandra Hernández Domínguez (Instituto Universitario de Tecnología Puerto Cabello, IUTPC, Venezuela), e-mail: marialeeducadora27@gmail.com

PRODUCCIÓN EDITORIAL, DIAGRAMACIÓN Y DISEÑO

Ing. Oscar Alexander Martínez Villegas (Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo, INDTEC, C.A., Venezuela),
e-mail: alexander.motoblur@gmail.com

GESTOR DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN

Ing. Oscar Alexander Martínez Villegas (Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo, INDTEC, C.A., Venezuela),
e-mail: alexander.motoblur@gmail.com

SECRETARIA

Lcda. Maryuri Nakari León Oliveros (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: maryulinda929@gmail.com

EQUIPO JURÍDICO

Abg. María del Socorro Garzón (Universidad Santa María, USM, Venezuela),
e-mail: garzonmarias@hotmail.com

Abg. María Fernanda Carrillo (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: garzonmarias@hotmail.com

RECONOCIMIENTO DE CRÉDITOS

Esta publicación se puede descargar desde:

<http://www.indteca.com>, <http://www.indtec.com.ve> y <http://www.indteca.com/omp>

El material de esta publicación puede ser reproducido con fines didácticos, citando la procedencia.

Las obras, su contenido y las opiniones expresadas en los mismos, son responsabilidad de sus autores.

Esta publicación fue sometida al dictamen de dos reconocidos árbitros en el área, y además contó con el auspicio del Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A., de la República de Venezuela.

ESTA OBRA ESTA ARBITRADA MEDIANTE EL SISTEMA DOBLE CIEGO

Ejemplar gratuito

La Colección de Libros INDTEC, C.A. está dirigida a los Educadores en General y aquellos Profesionales interesados en la Temática Educativa

ÍNDICE

PRÓLOGO	8
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1	
1. La diversificación del postgrado en Ecuador: Alcances y limitaciones en el ámbito de la educación.	14
1.1. ¿Cuándo surge el postgrado como actividad, figura académica y responsabilidad de la universidad?	15
1.2. Normativa para la gestión académica de los estudios en postgrado en Ecuador.	20
Figura nro. 1: Adaptación de la Pirámide de Kelsen para representar los escalones del sistema jurídico ecuatoriano.	21
1.3. Alcances y limitaciones del postgrado ecuatoriano. El área de educación.	26
1.4. Evaluación nacional e internacional de la calidad del postgrado.	33
Figura nro. 2: Los criterios para evaluar los programas de postgrados, tanto de Tipo I como de Tipo II.	35
Figura nro. 3: El criterio Organización.	36
Figura nro. 4: En el Programa académico como criterio de evaluación se agrupan los estándares relacionados con la evaluación del currículo del programa de postgrado.	36
Figura nro. 5: En el criterio Academia se agrupan los aspectos relacionados con las cualidades y características de la planta académica que conforma el programa.	37
Figura nro. 6: La Investigación, desarrollo e innovación (I+D+i) como criterio de evaluación del postgrado.	37
Figura nro. 7: En el criterio Ambiente institucional se plantea la evaluación de los ambientes de aprendizaje relacionados con las características del programa, el currículo y las líneas de investigación planteadas.	38
CAPÍTULO 2	
2. La educación inclusiva: El camino hacia el futuro.	41
2.1. ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación inclusiva?	43
Tabla nro. 1. La población objeto de preocupación.	44
2.2. Las barreras para las prácticas educativas inclusivas.	46
Figura nro. 8. De la medición de la inteligencia a la identificación de las barreras.	47
¿Qué podemos hacer para que todos desarrollen al máximo las capacidades en un ambiente inclusivo? Estrategias para utilizar en el aula diversificada.	51
2.3. La Enseñanza Multinivel.	51
2.4. Los planes de trabajo personalizados.	52
2.5. Las estrategias de autorregulación del aprendizaje.	52
1.- La comunicación de los contenidos y los objetivos y la representación	53

que los alumnos se hacen de ellos.	
2.- La anticipación y la planificación de la acción.	53
3.- La comunicación del objeto y los criterios de evaluación y la apropiación por parte del alumno de estos criterios.	53
CAPÍTULO 3	
3. Educar en ambientes de aprendizaje creativos: Una alternativa para una educación de calidad.	57
3.1. Ambientes de Aprendizaje.	57
3.2. Proceso Enseñanza-Aprendizaje.	59
3.3. Estilos de aprendizaje.	59
3.4. Procesos Metacognitivos.	60
3.5. Habilidades del Siglo XXI.	62
3.6. Ambiente de aprendizaje basado en el Modelo de Bransford.	63
Figura nro. 9: Perspectivas de los ambientes de aprendizaje.	63
CAPÍTULO 4	
4. Una educación de calidad para los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades.	66
4.1. Plan Maestro.	67
4.2. Sistema Nacional de Reconocimiento Académico.	76
4.3. Presupuesto Educativo.	77
Cuadro N° 1: Gasto por finalidad y función de las áreas de Educación-Cultura y Ciencia-Tecnología en Argentina (Años 2016, 2017 y 2018) (Expresado en millones de pesos).	77
4.4. Recetas generales para enfermedades específicas: El Banco Mundial y la Educación.	78
4.5. Conclusiones.	80
CAPÍTULO 5	
5. La educación para todos en el marco del buen vivir: Aprender a vivir juntos.	83
5.1. Desarrollo.	83
5.2. Conclusiones.	91
CAPÍTULO 6	
6. Competencias Tutoriales para la formación de investigadores en los estudios de postgrado.	93
6.1. Introducción.	93
6.2. Estudios de Postgrado y formación de investigadores en América Latina.	94
6.3. Tutoría y Competencias Tutoriales.	98
6.4. Reflexiones finales.	105

CAPÍTULO 7	
7. La Identidad digital como base del éxito en tiempos de crisis.	106
7.1. Las Competencias Digitales y la Identidad Digital en la Formación del Docente.	107
7.2. Los Perfiles de la Identidad Digital del Docente.	109
7.3. Tipos de uso de la Identidad Digital del Docente.	115
7.4. La Repercusión de la Identidad Digital del Docente.	117
7.5. Conclusiones.	118
CAPÍTULO 8	
8. La ética y los valores compartidos. Transcendencia en la formación del nuevo docente ecuatoriano.	120
8.1. A Manera Introdutoria.	120
8.2. Desarrollo.	122
8.3. La Educación hacia una Formación Ética. Principios del Modelo Pedagógico de la UNAE. Un acercamiento a lo que necesita la formación del nuevo docente a nivel global.	122
8.4. La ética y los valores compartidos en la formación docente.	124
8.5. Un clima emocional favorable que permita compartir valores éticos.	126
8.6. Gestión de la dirección educacional, desde una conducta ética, compartiendo valores.	129
¿Qué entender entonces por la moral?	131
¿Qué entender por instituciones educacionales inclusivas?	132
8.7. Conclusiones.	134
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
ACERCA DE LOS AUTORES	149
MISIÓN, VISIÓN, OBJETIVOS	158
NORMAS GENERALES	159

PRÓLOGO

“El aprendizaje es la creación de condiciones para ir hacia lo desconocido”. Estas palabras dichas por el Rector Dr. Freddy Javier Álvarez González (PhD.) de la Universidad Nacional de Educación-UNAE, es un mensaje vigente para todos los maestros y profesores.

El libro **“EDUCACIÓN Y PROSPECTIVA EN TIEMPOS DE CRISIS”** de los doctores (PhD.) Ricardo Enrique Pino Torrens, José Ignacio Herrera Rodríguez, Zaira Ramírez Apud López, Carina Viviana Ganuza, Gladys Isabel Portilla Faicán, Carmen Consuelo López de Solórzano, Alonso García Santiago y Wilfredo García Felipe, es un esfuerzo para contribuir a esa necesidad de adentrar a los docentes y a la comunidad en general en el camino amplio y a la vez escabroso de la investigación pedagógica.

Desde el **INSTITUTO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO EDUCATIVO (INDTEC)**, consideramos que la sistematización efectuada de diferentes materiales y enfoques, la búsqueda de las experiencias académicas de la práctica en la enseñanza de la metodología de la investigación pedagógica y cerca de una década de ejercer como profesores de diferentes materias desde la sociología, pedagogía, didáctica, hasta ambientes digitales, le brindan a estos ocho autores los fundamentos necesarios para escribir este libro, generado desde el ciclo de E-Conferencias Internacionales 2018.

Es preciso, ante todo, destacar los diferentes caminos señalados para apartar muchas soluciones que se proponen en una literatura profunda, pero a la vez digerible e interesante en cada uno de sus capítulos, que obliga a la reflexión de la educación Iberoamericana, que se vuelven un aporte a aplicar en los procesos de gestión, tecnología y de enseñanza aprendizaje. Es por ello por lo que buena parte del libro está dedicada a la crítica de los puntos de vista unilaterales acerca de la función humana y a la vez social. Su verdadero valor se pone de manifiesto cuando examinamos en relación de la práctica con los supuestos teóricos que se plantean desde diversas visiones de los autores.

Sólo al precio de un gran esfuerzo de los autores se puede lograr esta metamorfosis, esta elevación de los sentimientos, estas visiones diferentes pero compartidas.

Una felicitación a los autores por tan encomiable esfuerzo y un estímulo para que sigan trabajando en estos importantes temas tan necesarios para la preparación de nuestros docentes y a quienes les interesa estos temas.

PhD. Oscar Antonio Martínez Molina
Universidad Nacional de Educación, UNAE
oscar.martinez@unae.edu.ec
Ecuador

INTRODUCCIÓN

La crisis de la educación es estructural: pedagógica, didáctica, epistemológica, sociopolítica y mucho más; es también ontológica, con lo cual se pone en juego la vigencia del paradigma básico o visión de mundo de una sociedad-civilización estructurada en torno a la separación hombre-mundo, al antropocentrismo y la jerarquía.

Es la crisis de una educación racionalista que no puede revertir la irracionalidad de una humanidad que ha llegado al límite de la creatividad que es posible haciendo uso exclusivo de las potencias del pensamiento abstracto. De ahí que los variados planteamientos en el enrevesado camino pedagógico promovidas por este libro con un molde constructivista, y llevadas a cabo desde una mirada de los otros, en territorio y de carácter Iberoamericano, resultado de un trabajo reflexivo desde visiones compartidas de los autores.

En transcurso de este itinerario se propuso, plasmar la producción intelectual en la conformación de un libro colaborativo denominado: **EDUCACIÓN Y PROSPECTIVA EN TIEMPOS DE CRISIS**. Las condiciones necesarias para producir este libro, significo superar barreras de comunicación y distancia, para sistematizar de las tareas a desarrollar, del manejo del entorno tecnológico social, además, de la articulación con el pensamiento divergente con el proceso didáctico y pedagógico. Esta superación de situaciones, se hallan presente en esta obra colaborativa, en el que se analizan diferentes temáticas desglosadas en los ocho capítulos de la obra. En definitiva, se plasman las ideas entre los colaboradores y la tecnología, con pareces propios de los autores desde: Ecuador, Venezuela, Argentina, México y España.

La arquitectura del libro colaborativo está compuesta por 8 (ocho) capítulos con predominación de una voz y una mente social, que supera la diferencia por la formación e intereses de los autores, los cuales se aventuran a pasear por los derroteros de la pedagogía, a través de reflexiones generadas de años de experiencia.

El capítulo I: La diversificación del postgrado en Ecuador: Alcances y limitaciones. Es un tema amplio, interesante y complejo en su tratamiento de los postgrados. Nuestra exposición versará esencialmente en cómo se expresa la proyección y ejecución del cuarto nivel en el área de la educación, para ello debe considerarse la normativa vigente en el país a partir de la cual se organiza el proceder en el postgrado, así como debe explorarse la visión general de los postgrados aprobados y en funcionamiento en esta área del conocimiento y las necesidades más apremiantes a solucionar. La

Universidad Nacional de Educación es una institución joven cuya política y proyección en el postgrado será expuesta en nuestra intervención.

Capítulo II: La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. El movimiento de la inclusión educativa sustentado en el principio de equidad supone que sean los sistemas educativos los que tengan que cambiar para no excluir a ninguna persona, ni a ningún colectivo por razones de género, etnia, hándicap, enfermedad, procedencia o religión. Sobre estos retos estaremos reflexionando al identificar las limitaciones y los obstáculos a los que se enfrentan todas las instituciones y organismos para garantizar una educación con calidad y equidad a lo largo de toda su vida, se hará énfasis en las barreras políticas, culturales didácticas que se deben remover para lograr procesos de enseñanza-aprendizaje para la diversidad.

Capítulo III: Educar en ambientes de aprendizaje creativos: Una alternativa para una educación de calidad. En el transcurso del discurso se plantean algunas de las definiciones que se han generado en torno a lo que se conoce como ambiente de aprendizaje, de la forma en que intervienen los factores de enseñanza-aprendizaje para lograr un aprendizaje significativo y de los procesos metacognitivos.

De la misma manera se plantea la importancia del desarrollo de habilidades como parte de la integralidad y complejidad de las problemáticas modernas, en este sentido haremos una breve revisión a las que se consideran Las Habilidades del Siglo XXI, que propone tanto la OCDE.

Finalmente revisaremos la propuesta de Bransford, Brown y Cocking (2000): de un ambiente de aprendizaje basado en su modelo de cómo aprende la Gente (*How People Learn*), los diferentes aspectos que involucra en la construcción de un ambiente de aprendizaje, así como la tipología propuesta por Jonassen para el diseño de un ambiente de aprendizajes basados en la solución de problemas.

Capítulo IV: Una educación de calidad para los jóvenes: Desafíos, tendencias y prioridades. Este capítulo procura un análisis de las formulaciones introducidas y perpetradas durante la administración del presidente Mauricio Macri, en el marco de un cambio cualitativo y conceptual de la educación respecto a los períodos de gobierno previos de Cristina Fernández desde el año 2007 al 2015 y Néstor Kirchner desde el año 2003 al 2007. Esto se inscribe en un giro político nacional y suramericano hacia medidas neoliberales y de búsqueda de disciplina y reducción del déficit fiscal, reforma impositiva y su incidencia directa sobre la restricción-disminución del consumo, desregulación del mercado y liberalización del comercio, una

mínima participación estatal bajo el lema de una nueva y necesaria inserción en el escenario internacional.

Capítulo V: La educación para todos en el marco del buen vivir: Aprender a vivir juntos. Aquí se presenta un análisis documental basado en experiencias, reflexiones y percepciones de una educación para todos en el marco del Buen Vivir, desde el contexto educativo ecuatoriano. El propósito es contribuir al desarrollo de un pensamiento educativo incluyente, como fundamento de prácticas educativas en las que quepan todos, desde la perspectiva y sentidos del buen vivir. En el análisis se establecen relaciones de correspondencia entre los principios normativos de la política educativa ecuatoriana y las prácticas y experiencias educativas, en el marco del Buen Vivir, a partir de las vivencias y percepciones de una política educativa orientada a hacer posible el Buen Vivir. El lugar desde el que se hace el análisis de una educación para todos es la política educa. Se concluye con algunas reflexiones que muestran la necesidad y la importancia de la correlación entre los principios filosófico-normativos y las prácticas y logros en una educación pensada para todos y vivida por todos.

Capítulo VI: Competencias Tutoriales para la formación de investigadores en los estudios de postgrado. El desarrollo de las actividades académicas propias de cada comunidad discursiva (intra o interinstitucional), así como el sentido de pertenencia que debería potenciar la activación de cada uno de sus miembros requiere, entre otras cosas, de la apropiación de discursos adecuados al área, la realización de actividades características, así como el manejo de los conocimientos y saberes relacionados con dicho contexto. Siendo así el proceso que promueve y consolida esta inserción se convierte en una capacidad que ha de aprenderse y enseñarse teniendo que contar con un sistema característico, liderizado por actores sociales activos y conscientes que orienten y acompañen en dicho transitar. En el caso de los estudios de postgrado, la tutoría ha ejercido tan importante rol, pero su abordaje se ha convertido más en el desarrollo de experiencias individuales antes que en una fuente de estudios que permitan sistematizar y potenciar el cumplimiento de dicha función vital. Con base en el incremento de los Programas de Postgrado en las últimas décadas, el desarrollo de competencias tutoriales eficaces emerge como un tema de gran interés para la formación de investigadores en este nivel, especialmente porque no se puede dar lo que no se tiene; y es que, por ejemplo, solo se enseña a investigar, cuando se es investigador. De igual manera, siendo la Tutoría un factor determinante para la elaboración del Trabajo de Grado, se deduce que ésta trasciende un proceso estrictamente académico, demandando competencias generales y específicas que permitan el alcance del propósito estratégico para el cual se le contrata, incluyendo aspectos

personales y sociales tan necesarios en este proceso complejo y dinámico. De allí que se requiere precisar un conjunto de áreas que permitan operacionalizar las competencias tutoriales en postgrado, ámbito que será desarrollado durante la conferencia.

Capítulo VII: Identidad digital como base del éxito en tiempos de crisis. En esta última década tan turbulenta a nivel internacional, se ha podido observar que la formación especializada junto con la movilidad es una magnífica estrategia para un fructífero desarrollo personal y profesional.

En la actualidad, la formación por competencias posee un reconocimiento internacional, en el que el desarrollo de la competencia digital toma un papel de lo más relevante. Así pues, para promover la competencia digital en el sistema educativo requiere que los docentes del mismo tengan la formación en dicha competencia, y por este motivo desde la Unión Europea se ha generado el Marco Común de Competencia Digital Docente, el cual desglosa de manera minuciosa y estandarizada la competencia digital de los docentes en cinco áreas (información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenido digital, seguridad y resolución de problemas), en veintiuna competencias y seis niveles competenciales.

Así pues, se pretende poner de relieve la necesidad desarrollar las competencias relacionadas con la identidad digital de los docentes e investigadores concretamente de la educación superior como medio de potenciar internacionalmente su labor docente, sus proyectos y sus publicaciones, generando una percepción profesional y una comunicación fluida entre las instituciones, las empresas y el alumnado con el propio docente.

Capítulo VIII: La ética y los valores compartidos. Transcendencia en la formación del nuevo docente ecuatoriano. El desarrollo de la ética y los valores compartidos en el proceso de formación del nuevo docente ecuatoriano debe constituir no solo una necesidad, sino una prioridad su tratamiento en las instituciones universitarias en el Ecuador. La Universidad Nacional de Educación (UNAE) asume tal desafío estratégico. En este bregar formativo no se promueven “recetas”, pues la subjetividad del tema podría generar un efecto boomerang, pero sí una lógica perfectible y contextualizable. Ante todo, hay una condición primaria a tener presente en la transformación de la conducta de los futuros docentes, la cual responde a la credibilidad del desempeño profesional del colectivo pedagógico de la institución formadora en una relación entre iguales, donde comienza a marcarse la diferencia con relación a obsoletos modelos de formación. Los principios del Modelo

Pedagógico de la (UNAE) sustentan desde otra mirada el cambio filosófico en la forma de ver la educación y la propia investigación educativa, esta última vista como una estrategia de aprendizaje. El desafío asumido se alinea además a la concepción del *Suma tamaña* o *Sumak Kawsay*, pues al no constituir una propuesta rígida e inflexible, posibilita su aplicación a diferentes realidades interrelacionada a la visión del Buen Vivir en la formación pedagógica.

Es así, como les invitamos a leer esta integración de visiones compartidas sobre la temática de la educación, se ve signada e influenciada por diversas vertientes y tendencias, movimientos y orientaciones que la han referido a puntos de comprensión, a lineamientos conceptuales y a modos de entenderla y delimitarla. Se aprecia, al considerar los temas escritos, planteamientos que dan cuenta de diversas miradas, tales como: la educación puntualizada por el movimiento de la escuela nueva y planteamientos prospectivos enmarcados en la filosofía del buen vivir.



CAPÍTULO 1

1. LA DIVERSIFICACIÓN DEL POSTGRADO EN ECUADOR: ALCANCES Y LIMITACIONES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN

PhD. Ricardo Enrique Pino Torrens
Universidad Nacional de Educación, UNAE
ricardo.pino@unae.edu.ec
Ecuador

La diversificación del postgrado en Ecuador: alcances y limitaciones en el ámbito de la educación. La diversificación de programas de postgrados es una problemática de gran complejidad teórico-práctica, entendida de diversas formas y argumentada desde diferentes posiciones en concordancia con los contextos académicos, las políticas socioeducativas y las dinámicas proyecciones presentes y futuras de los cambiantes países.

Por lo tanto, reflexionar con la comunidad académica sobre prácticas e ideas relacionadas con el postgrado, especialmente en el ámbito de la educación, su relación con los procesos de evaluación de la calidad del postgrado, es el objeto de estas páginas.

Con tal fin se tratarán sintéticamente temáticas relacionadas con la normativa del postgrado en Ecuador y cómo esta ha permitido organizar y estimular la promoción, ejecución y evaluación del postgrado en el país, así como algunos aspectos que podrían perfeccionarse en pro de avanzar aún más en el mejoramiento de la oferta de postgrado y sus alcances nacionales e internacionales.

El postgrado en el área de la educación será visibilizado en las reflexiones y diálogos, se harán referencias a sus avances, alcances y limitaciones del postgrado ecuatoriano en el área de educación, cuáles podrían ser sus perspectivas de desarrollo si se trabaja colaborativamente en redes interuniversitarias y con instituciones académicas de investigación nacionales e internacionales.

Un tercer aspecto de la reflexión gira en torno a la evaluación de la calidad del postgrado, su necesidad y valor para el perfeccionamiento, avance y reconocimiento de su propuesta, tanto en al contexto nacional como internacional. Los procesos de evaluación en el nivel nacional que se proyecta desde la propia autoevaluación de los programas en oferta y ejecución, así como la evaluación internacional como reconocimiento y estímulo al trabajo realizado y su visibilidad internacional.

Estudios de postgrado y/o Educación en postgrado son términos relacionados y empleados indistintamente para presentar una actividad, propósito y responsabilidad de las Universidades, dirigida promover la educación permanente de los que han graduado en sus aulas, por tanto, forma parte del proceso de formación y desarrollo del ser humano, no solo en la ampliación, profundización y actualización de sus aprendizajes, también en su proyección como investigador, creador y humanismo, no como un erudito en las clásicas humanidades, sino como un hombre o mujer pensante y sensible cuya postura ética le permita actuar con sabiduría y justicia social.

Para algunos, tal vez, no sea significativa la parte ética y humana del conocimiento nuevo, asimilado y apropiado a través del cuarto nivel y solo le parezca importante lo que le aporte el aprendizaje en conceptos, teorías, procedimientos, etc., es posible que esa sea una diferencia esencial cuando se habla de educación en postgrado o de estudios de postgrado pues, en el primero se trata de explicitar la parte humana y ética de la actividad, propósito y responsabilidad de la Universidad, aunque en la segunda forma no se desconozca la misma.

1.1. ¿Cuándo surge el postgrado como actividad, figura académica y responsabilidad de la universidad?

Según las autoridades de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrados (AUIP, 2018a), se entiende por postgrado a la formación superior avanzada que se imparte después de una licenciatura, grado o título universitario, cuyo propósito fundamental es el ejercicio especializado de una profesión, la preparación para la docencia universitaria, la investigación científica o la aplicación tecnológica. Suele hacer referencia, también, en muchos países, a la formación que se ofrece como respuesta a la demanda de conocimiento y competencias necesarias para atender la evolución del entorno productivo, en un contexto de educación continua y permanente (*life-long learning*) que combina alternativamente el aprendizaje y la acción, la formación y la práctica profesional. Aunque en el contexto iberoamericano es fácil encontrar hoy niveles de formación y titulaciones variadas (diplomados, especializaciones, especialidades médicas, maestrías, másteres, magíster, doctorados y postdoctorados), (Cruz, 2014).

Su surgimiento es comúnmente relacionado con el vertiginoso desarrollo científico técnico, procesos que constituyen saltos en el desenvolvimiento de la ciencia y la investigación científica y cuyas repercusiones se manifiestan, ineludiblemente, en los ámbitos socioeconómico, político y de creación artística y cultural de la humanidad. No obstante, el antecedente más lejano, según Carreño, “se ubica en las

universidades medievales, caracterizadas por ser escuelas de altos estudios con autonomía corporativa, solidarias entre las personas y promotoras de la libertad académica; les interesaba una formación que combinara la enseñanza con el cultivo de la erudición. Igualmente señala Carreño que el postgrado nace en los grados equivalentes de Doctor, Maestro o Profesor, que las universidades medievales otorgaban con carácter honorífico o como constancia de que un Licenciado o egresado de sus aulas podía considerarse un hombre culto y capaz de enseñar su profesión” (Carreño, 2011a).

Es indudable que los avances de la ciencia, la técnica y la tecnología asociados a la investigación científica que se producen en los países de mayor desarrollo (generalmente Europa y los Estados Unidos), provocan la actualización constante y veloz de los conocimientos derivados del desarrollo científico, no significa tajantemente o en todos los casos, la obsolescencia del conocimiento anterior pues, sobre la base del conocimiento viejo se produce procesos, aprendizajes, procedimientos nuevos y/o la actualización del viejo saber científico.

Por su parte, en América Latina el avance de la educación en postgrado tuvo su despegue en la década del 50 del siglo XX. El contexto era propicio, recién culminaba la Segunda guerra mundial, los países europeos habían quedado devastados por la guerra y el apoyo de la ciencia y la investigación científica se hacía indispensable para lograr su recuperación en pocos años, asociado a ello el desarrollo de la Revolución científico técnica que se produce en esos años y estimulan el avance de la ciencia y la masificación de sus aplicaciones en el ámbito económico, así mismo impulsa el surgimiento de las Escuelas tecnológicas, los cursos de formación por radio, generalmente de carácter técnico, los procesos de alfabetización en los diversos países para elevar el nivel cultural y de comprensión de la población para el manejo de los avances científico-técnicos que se producen en la época, cuyo objetivo es ofrecer respuesta a las necesidades que se generaban por los avances de la ciencia, la técnica y la tecnología.

También América latina había avanzado en lo económico, político, cultural, aunque a un ritmo muy lento e inferior al de los países de mayor desarrollo. En no pocos casos los países latinoamericanos se habían convertido en laboratorios para experimentar y probar los avances técnicos como la televisión, la masificación de las comunicaciones o la inserción de los electrodomésticos en la vida cotidiana de la población, entre otros muchos. De la misma forma los avances en las disciplinas humanísticas y sociales en el continente, los aportes que se producen en América latina se acrecientan y se precisan ser divulgados y aplicados.

En fin, son un conjunto de factores los que propician el avance de la educación en postgrado en esta parte del mundo, la década del cincuenta del siglo XX fue su punto de partida. En el caso específico del Ecuador, según el Consejo de Educación Superior (2017), los programas de postgrados se iniciaron en los años setenta del propio siglo XX, con cierto atraso respecto a otros países abanderados del continente como Argentina, Brasil o México, a partir de esa fecha el Ecuador ha seguido la tendencia de crecimiento de la región.

El crecimiento de la educación en el postgrado en la región, ha estado matizado por momentos de crecimiento y decadencia, las causas no solo están asociadas a los avances de la ciencia y la investigación en un mundo globalizado como el que se vive, también se asocia a las políticas universitarias y políticas sociales de los estados y gobiernos relacionadas con la ciencia, su divulgación, educación y aplicación.

En la región el mayor crecimiento de programas de postgrado se produjo entre 1995 y 2002. En este período, la matrícula en dicho nivel de educación aumentó en un 188%. De acuerdo con Carreño, pasó de 185.393 estudiantes a 535.198 (Carreño, 2011b).

El proceso de oferta de postgrado en Latinoamérica, según Luchilo (2010), se manifiesta en tres líneas:

- una oferta de postgrado que abarca un amplio espectro de campos de formación y disciplinas;
- cambio de los patrones de distribución geográfica de la oferta de formación al interior de los países;
- relación a las instituciones que imparten la formación de postgrado tanto pública como la importancia que ha cobrado la oferta de instituciones privadas.

Sobre la primera línea se asume la ampliación de las ofertas de postgrados a diversos campos de formación considerados en la Clasificación internacional normalizada de la educación (CINE, 2011), para el caso de Ecuador los campos amplios en los que más se ofertan actualmente se relacionan con las ciencias sociales, periodismo, información, derecho, administración, salud y bienestar, ingeniería, industria, construcción, ciencias naturales, matemática, estadística, servicios, tecnologías de la información y la comunicación, educación, agricultura, silvicultura, pesca, veterinaria, artes,

humanidades.

La segunda línea se relaciona con el cambio de los patrones de distribución geográfica de la oferta de postgrados con lo cual los centros metropolitanos más importantes de los países quienes ya no tienen la exclusividad en la oferta de postgrados, al abrirse oportunidades para otras regiones. No obstante, aunque es un aspecto en el cual se ha avanzado, sigue siendo una de las limitaciones fundamentales en la ampliación de las ofertas de postgrados, la distribución territorial es desigual e inequitativa en muchos países, la ampliación de la oferta no implica, necesariamente, cerrar la brecha en cuanto a la oferta en todos los campos amplios del conocimiento, o se responda a las necesidades socio-económicas del territorio en cuestión y que con frecuencia se cursen postgrados en áreas diferentes a las de la formación de pregrado.

La tercera línea planteada por Luchilo, se relaciona con el tipo de institución, en específico al tipo de financiamiento por el cual se sostienen y ofertan programas de postgrado. Destaca que la ampliación de la oferta corresponde tanto a instituciones de carácter público como privado. No existe, hasta donde se conoce, ningún estudio que pueda demostrar que la calidad, eficiencia, eficacia o efectividad de los programas de postgrado sean mejor en uno u otro tipo de institución, más allá de la dedicación, actualización de la planta docente, satisfacción de necesidades sociales, económicas, culturales o políticas que los programas entreguen corroborados por los procesos de evaluación nacional e internacional a que son sometidos.

Desde los inicios de la educación en postgrados se ha resaltado un aspecto de gran significación, la relación indisoluble entre conocimiento – investigación científica – contexto social, esta relación es reconocida por la mayoría de los autores que trabajan esta temática, especialmente destacando que las principales universidades del mundo impulsan programas de postgrado vinculados principalmente a procesos de investigación científica (Fabara, 2016).

En este aspecto se aprecia una relación bidireccional: el postgrado surge acorde a Fabara vinculado principalmente a procesos de innovación - investigación científica y avances de la ciencia, la técnica y la tecnología, a su vez los estudios de postgrado impulsan la investigación y se vinculan estrechamente a las líneas, programas, proyectos y grupos de investigación. En los procesos de evaluación del postgrado la Investigación, desarrollo e innovación (I+D+i) constituyen soporte esencial.

La innovación (i) es el proceso en el cual se construye y se introduce la aplicación de nuevas ideas, instrumentos o métodos, basados en investigaciones existentes, el conocimiento y la práctica para la resolución de problemas o la creación de oportunidades (Setser y Morris, 2015a). La relación innovación - investigación – educación en postgrado, la innovación atañe a mejoras tecnológicas que incluye a aquellas relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes, operaciones eficaces y mejoras en los enfoques para la educación superior en las actividades relacionadas con las mejoras en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los programas de postgrado, dado que los programas de cuarto nivel deben ser capaces de generar ambientes que creen e introduzcan, de manera continua, nuevas ideas, maneras de pensar, resultados de investigación, acciones para la resolución de problemas específicos dentro del contexto de la misión del postgrado.

La organización de los postgrados, según Brunner y Ferrada (2011), en países de América latina como Brasil, México, Chile, Argentina, Colombia, Ecuador, Cuba, Venezuela, etc., responden los dos objetivos generales, el primero se ofertan con la finalidad de profundizar académicamente las áreas de estudio de quienes se han formado en tercer nivel o grado y/o el segundo para complementar una profesión de grado con formación especializada en áreas operativas específicas, ambos propósitos son absolutamente válidos para desarrollar la educación en postgrado.

Se aprecia un tercer objetivo que es la formación del profesional para la investigación científica. De alguna manera con este se reactiva la tradicional discrepancia entre los modelos de universidad profesionalista y el modelo de universidad científica. Lo cierto es que en no pocos países los programas van más dirigidos a la profesionalización que a la investigación, lo cual es contradictorio con la sociedad del conocimientos en que vivimos y en la cual se debe lograr el equilibrio entre el empleo y su búsqueda en el siglo de la informatización, el tipo de universidad que ofrece la capacitación que puede ser tradicional o avanzada en sus aprendizajes, métodos y recursos para apropiarse de conocimientos y procedimientos y el proceso que desarrollan los docentes que permiten mayor o menor independencia a los aprendices en su función mediadora del aprendizaje.

Desde los inicios del siglo XX, se aprecian en Europa, tendencias relacionadas con la formación superior de cuarto nivel que hoy pueden apreciarse, aunque no con igual significación o cumplimiento en América Latina, entre ellas: el crecimiento del número de aspirantes a la formación posgraduada; la diversificación manifiesta de esa población potencial de aspirantes; el rol y función que la investigación científica y aplicada juega en

la llamada economía del conocimiento; la internacionalización de la oferta académica; y la preocupación estatal manifiesta por este nivel de formación superior.

Las dos primeras tienen manifestaciones claras en nuestra región, ha aumentado el número de aspirantes a estudiar postgrados y se han diversificado las profesiones donde estas se ofertan. Muchos de los empleos actuales solicitan y necesitan capacitación posgraduada de sus empleados, sea por el avance científico – tecnológico, por la aplicación de nuevos procedimientos o la generación de nuevos conocimientos que potencian sus áreas profesionales.

Por su parte, educar en el postgrado para la investigación científica y la formación encaminada a la apropiación de conocimientos de forma independiente o generar nuevos, aún sigue siendo una aspiración más que realidad en nuestra región, la evidencia es la mayoría abrumadora de programas profesionales y el limitado número de programas de investigación científica y aplicada. La internacionalización del postgrado es una necesidad y una realidad en el continente, no obstante, las diferencias entre los países son notable y algunos dependen más que otros para la expansión del postgrado. La preocupación estatal varía de un país a otro, sin embargo, es manifiesta la necesidad de que toda política de estado atienda la necesidad de desarrollar una política de postgrado coherente con sus necesidades socio – económicas.

Una tendencia que en América Latina se expresa como carencia, es la formación de los profesionales necesarios y suficientes para convertirse en docentes de postgrado. La vía es la formación en programas doctorales aún muy escasa en numerosos países de nuestro continente.

De estos y otros asuntos reflexionaremos más adelante.

1.2. Normativa para la gestión académica de los estudios en postgrado en Ecuador

La pirámide Kelsen, representa gráficamente la idea de sistema jurídico escalonado. De acuerdo con Kelsen, el sistema no es otra cosa que la forma en que se relacionan un conjunto de normas jurídicas y la principal forma de relacionarse éstas, dentro de un sistema, es sobre la base del principio de jerarquía.

El sistema jurídico en Ecuador queda representado en la siguiente figura, en el nivel fundamental en el que se encuentra la Constitución de la

República del 2008, como la suprema norma de un estado y de la cual se deriva el fundamento de validez de todas las demás normas que se ubican por debajo de la misma, el siguiente nivel es el legal y se encuentran las leyes orgánicas y especiales, como la Ley Orgánica de Educación Superior (2010a), seguido de las leyes ordinarias y decretos de ley, para luego seguir con el nivel sub legal en donde encontramos los reglamentos, como el Reglamento del Régimen Académico y el Reglamento de Doctorados que serán objetos de análisis.

Figura nro. 1: Adaptación de la Pirámide de Kelsen para representar los escalones del sistema jurídico ecuatoriano.



Fuente: El Autor (2018).

La Ley orgánica de Educación Superior (2010b): regula el sistema de educación superior en el país, a los organismos e instituciones que lo integran; determina derechos, deberes y obligaciones de las personas naturales y jurídicas, y establece las respectivas sanciones por el incumplimiento de las disposiciones contenidas en la Constitución, la presente Ley tiene como objeto definir sus principios, garantizar el derecho a la educación superior de calidad que propenda a la excelencia, al acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna.

Por tanto, es coherente con los principios constitucionales establecidos en la Carta Suprema, vigente desde octubre de 2008; con los instrumentos internacionales de derechos humanos que regulan los principios sobre educación superior; con los nuevos desafíos del Estado

ecuatoriano que busca formar profesionales y académicos con una visión humanista, solidaria, comprometida con los objetivos nacionales y con el buen vivir, en un marco de pluralidad y respeto; contribuya a la transformación de la sociedad, a su estructura social, productiva y ambiental, formando profesionales y académicos con capacidades y conocimientos que respondan a las necesidades del desarrollo nacional y a la construcción de ciudadanía.

En la Ley Orgánica de Educación Superior (2010c), Capítulo 2, titulado “De la tipología de instituciones y régimen académico” en su Sección Primera titulada “De la formación y tipos de instituciones” se establecen los niveles de formación de la educación superior, entre ellos el cuarto nivel o nivel de postgrado orientado al entrenamiento profesional avanzado o a la especialización científica y de investigación. Corresponden al cuarto nivel el título profesional de especialista; y los grados académicos de maestría, PhD o su equivalente.

Para acceder a la formación de cuarto nivel, se requiere tener título profesional de tercer nivel otorgado por una universidad o escuela politécnica, conforme a lo establecido en esta Ley. Establece las formas La especialización es el programa destinado a la capacitación profesional avanzada en el nivel de postgrado; la Maestría que es el grado académico que busca ampliar, desarrollar y profundizar en una disciplina o área específica del conocimiento, dota a la persona de las herramientas que la habilitan para profundizar teórica e instrumentalmente en un campo del saber y el doctorado es el grado académico más alto de cuarto nivel que otorga una universidad o escuelas politécnica a un profesional con grado de maestría, su formación se centra en un área profesional o científica, para contribuir al avance del conocimiento básicamente a través de la investigación científica.

Por su parte el Reglamento de régimen académico, elaborado por el Consejo de Educación Superior regula, entre otros aspectos, el postgrado los títulos y grados académicos, el tiempo de duración, número de créditos de cada opción y demás aspectos relacionados con grados y títulos, armonizando el quehacer académico de las instituciones de educación superior (IES) en sus diversos niveles de formación, incluyendo sus modalidades de aprendizaje o estudio y su organización en el marco de lo dispuesto en la Ley Orgánica de Educación Superior (2010d).

Entre sus objetivos está impulsar el conocimiento de carácter multi. ínter y transdisciplinario en la formación de postgrado, la investigación y la vinculación con la colectividad. Establece que los enfoques o modelos deben

estar sustentados en una teoría educativa, desarrollada por cada una de las (IES) que defina las referencias pedagógicas y epistemológicas de los programas que se impartan.

El Reglamento explicita la formación de cuarto nivel, de postgrado y amplía lo que se regulariza para cada tipo de programa, la Especialización se corresponde a la formación avanzada, en torno a un campo disciplinar o profesional, excluyendo el campo específico de la salud ya que para este se norma la Especialización en el campo del conocimiento específico de la salud, el cual proporciona formación al más alto nivel de destreza cognitiva, científica y profesional, de acuerdo a los diferentes ámbitos específicos de diagnóstico, prevención, tratamiento, rehabilitación y recuperación individual o colectiva, definidos en el campo del conocimiento específico de la salud.

Por su parte, las Maestría es un grado académico que amplía, desarrolla y profundiza el estudio teórico, procesual y procedimental de un campo profesional o científico de carácter complejo y multidimensional, organizando el conocimiento con aplicaciones de metodologías disciplinares, multi, inter y transdisciplinarias, estas pueden ser profesionales o de investigación.

Las Maestría Profesional enfatiza la organización y aplicación de los conocimientos metodológicos, procesuales y procedimentales de un campo científico, tecnológico, artístico y/o profesional. La Maestría de Investigación profundiza la formación con énfasis teórico y epistemológico para la investigación articulada a programas o proyectos de investigación institucional.

Norma los Doctorados (PhD, o su equivalente) que forman investigadores del más alto nivel en los campos de la filosofía, las ciencias, las tecnologías y las artes, posibilita un tipo de profundización teórico-metodológica y de investigación, que aporta de forma original en uno o varios de estos campos.

El reglamento norma las actividades de aprendizaje a través de los componentes docencia, práctica pre profesional, aprendizaje autónomo, carga horaria y duración de los programas de postgrado por cada tipo, la planificación, seguimiento y evaluación de la organización del aprendizaje por unidades de organización curricular en los programas de postgrado: Unidad básica donde se establecen las bases teóricas y metodológicas de la referida organización del conocimiento en programas que asumen enfoques multi disciplinares o ínter disciplinares; unidad disciplinar, multi disciplinar y/o inter disciplinar avanzada donde se tratan los fundamentos epistemológicos,

teóricos y metodológicos de las disciplinas y campos formativos que conforman el programa académico, de acuerdo al enfoque asumido por la (IES), sea este disciplinar, multi disciplinar o interdisciplinar; y la unidad de titulación, organización curricular orientada a la investigación, incluyendo la fundamentación metodológica y la integración de aprendizajes que garanticen un trabajo de titulación directamente vinculado con el perfil de egreso que contribuya al desarrollo de las ciencias, las tecnologías, las profesiones, los saberes y las artes.

Se norma en el reglamento el trabajo de titulación en programas de postgrado, se establece que las universidades y escuelas politécnicas definirán, en función del desarrollo del campo del conocimiento, el nivel de dominio de la lengua extranjera requerido como requisito de ingreso a cada programa. Norma los campos de formación de la educación superior de cuarto nivel: la formación profesional avanzada que comprende la profundización e integración del conocimiento metodológico y tecnológico de un campo científico y/o profesional específico; la investigación avanzada comprende la profundización de la investigación básica, aplicada o en convergencia de las ciencias experimentales y tecnológicas, ciencias de la vida, ciencias sociales, humanísticas o artes, vinculada al objeto de conocimiento y líneas de investigación del programa, utilizando métodos de carácter disciplinar, multi, inter o transdisciplinar, según sea el caso, este campo formativo incluirá la unidad de titulación; la formación epistemológica que comprende la reflexión epistemológica con sus diversos enfoques y perspectivas disciplinar, multi, ínter y transdisciplinarias, según sea el caso, orientados a formar al estudiante en este campo y a la articulación con el de investigación avanzada.

Establece las modalidades de estudios o aprendizaje definidos como modos de gestión de los aprendizajes implementados en determinados ambientes educativos incluyendo el uso de las tecnologías de la comunicación y de la información. Las (IES) podrán impartir sus programas de postgrado en las siguientes modalidades de estudios o aprendizaje: presencial; semi presencial; dual; en línea; y a distancia.

Por su parte la investigación en educación superior de postgrado se desarrollará en el marco del campo formativo de investigación avanzada y tendrá carácter analítico, explicativo y correlacional, en las Especializaciones de postgrado deben incorporarse el manejo de los métodos y técnicas de investigación para el desarrollo de proyectos de investigación de nivel analítico, en Especializaciones del campo específico de la salud deben incorporarse la fundamentación epistemológica de la especialización del campo específico de la salud correspondiente, y profundizar en el

conocimiento de métodos y técnicas para realizar diagnósticos clínicos, epidemiológicos y/o de salud pública. En las maestrías profesionales debe profundizarse el conocimiento de la epistemología del campo profesional y desarrollar proyectos de investigación e innovación de carácter analítico, que pueden utilizar métodos de la disciplina o métodos multi. inter o transdisciplinarios; en las Maestrías de Investigación debe profundizarse el conocimiento de la epistemología de la ciencia y desarrollar proyectos de investigación de carácter explicativo o comprensivo con un claro aporte al área del conocimiento. Cómo es la investigación en los Programas doctorales se norma en el Reglamento de Doctorado elaborado también por el CES.

Para el postgrado se pueden establecer redes y convenios de cooperación académica con los Universidades y Escuelas politécnicas y sus equivalentes, nacionales e internacionales para ejecutar proyectos de postgrado, investigación, desarrollo e innovación tecnológica, programas de vinculación con la sociedad.

Reglamento de doctorado, regula y orienta las condiciones y procedimientos básicos que deben cumplir las universidades y escuelas politécnicas debidamente autorizadas en el Ecuador para ejecutar programas académicos para la obtención del grado de Doctor, equivalente a PhD., con el propósito de alcanzar el mayor grado de perfeccionamiento académico e investigativo en un campo específico del conocimiento.

El Grado de Doctor (PhD) es el más alto grado académico que conceden las universidades o escuelas politécnicas, con el propósito de desarrollar y fortalecer la investigación científica y la formación académica. Los programas doctorales corresponden a un nivel académico cuyas actividades formativas e investigativas, debidamente integradas, conducen al desarrollo de competencias, destrezas y habilidades investigativas validadas mediante la obtención del título de Doctor.

En el Ecuador se norman tres tipos de programas doctorales: Doctorado Estructurado el cual posee un componente escolarizado estructurado con existencia de una estructura curricular de aprendizaje asistido por el docente (clases, cursos, seminarios, talleres organizados por el programa doctoral u otros programas afines) que el estudiante debe tomar sistemáticamente conforme al plan presentado por las universidades y escuelas politécnicas y la investigación doctoral que se articula sistemáticamente a este proceso formativo. Los Doctorados Semiestructurados cuyo programa da acceso anualmente a un conjunto de clases, cursos, talleres y seminarios que pueden ser tomados por los estudiantes en cualquier momento de su formación, conforme al plan de

estudio e investigación presentado por el tutor y al igual que el estructurado la investigación doctoral se articula sistemáticamente a este proceso formativo; y el Doctorados Personalizado o Tutelar, centrado en la tesis de investigación desde el inicio del programa, y los estudiantes toman cursos o talleres sugeridos por el tutor, sea dentro del propio programa, universidad o escuela politécnica, como en otros programas o instituciones de educación superior del Ecuador y el extranjero, los que ingresen deben demostrar suficiencia investigativa a través de sus publicaciones indexadas. Epistemología y paradigmas metodológicos de la investigación educativa.

El otro documento normativo es el Modelo de evaluación de programas de postgrados el cual aún está en una versión preliminar de octubre del 2017 y al cual nos referiremos más adelante.

En síntesis, la normativa del postgrado se desglosa desde la Ley Orgánica de Educación Superior (2010e): creada a tenor de lo planteado en la Constitución de la república, se regula con el Reglamento del Régimen académico, el Reglamento de Doctorado y con el Modelo de gestión de la evaluación de los programas de postgrados. Todos ellos aportan a la organización, estructuración, funcionamiento y evaluación de la calidad de los programas de postgrado y de las instituciones que los proponen con lo cual se fortalecen las instituciones de educación superior en pro de asegurar la excelencia y pertinencia académica.

1.3. Alcances y limitaciones del postgrado ecuatoriano. El área de educación

Acorde a la consulta realizada en la web del Consejo de Educación Superior (2018), existen 430 postgrados vigentes en el Ecuador en estos momentos tanto en Especializaciones, Especializaciones en el área de la salud, Maestrías profesionales y Maestrías en investigación, las ofertas que son propuestas por 53 universidades de las 59 que existen actualmente en el país. En esta relación de ofertas vigentes no aparecen los programas Doctorales que actualmente existen en el país, estos datos aparecen recogidos en la web del Sistema Nacional de Información del Educación Superior, donde se relacionan 439 programas de postgrado incluyendo los programas doctorales. La información que se recogen en una u otra institución tienen algunos aspectos no coincidentes, sin embargo, las diferencias no son significativas y no inciden en el cambio de las tendencias generales e inferencias sobre el tema que nos ocupa.

Acorde al campo amplio del conocimiento la oferta de postgrados en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs) serían 20, todas

las ofertas en Maestrías profesionales, correspondientes a 15 (IES) concentradas en Pichincha y Guayas con 5 programas en cada una de las provincias, 2 en Tungurahua, Manabí y Cotopaxi y 1 en Chimborazo, Imbabura, Santo Domingo y Azuay respectivamente. De ellas 17 son en la modalidad presencial, 2 en modalidad semipresencial, 1 en la modalidad en línea.

Por su parte el campo amplio de conocimiento en Ciencias Sociales, Periodismo, Información y Derecho ofertan 97 programas de ellos 26 son Especializaciones y 71 Maestrías. De los 97 programas ofertados, acorde a la modalidad: 85 presenciales, 11 semipresenciales y 1 en línea. De ellos 25 Especializaciones y 31 Maestría profesional se ofertan en la provincia de Pichincha, Guayas, por su parte, oferta 23 programas de Maestría Profesionales en el campo amplio del conocimiento, 9 en Maestrías profesionales en Azuay, 6 en Tungurahua, 1 en Cotopaxi y 1 en Imbabura, por su lado, 1 especialización en Manabí.

En el campo amplio de Agricultura, Silvicultura, Pesca y Veterinaria se ofertan actualmente 20 programas de postgrados, de ellos 18 son Maestrías Profesionales y 1 Especialización. De las Maestrías 17 son en la modalidad presencial, 1 en modalidad semipresencial y 1 Especialización en modalidad presencial. Por provincias la distribución es la siguiente Maestría, 5 en Manabí, 2 en Guayas, Santo Domingo, Tungurahua y Pastaza, 1 en Chimborazo, Los Ríos, Carchi, Bolívar y El Oro y la especialización en Chimborazo.

En el área amplia del conocimiento relacionada con las Ciencias naturales, Matemática y Estadística se ofertan 13 programas de postgrados en el tipo Maestrías profesionales. De ellas las 13 en modalidad presencial. Su distribución geográfica es la siguiente: 5 en Pichincha, 3 en Guayas, 2 en Imbabura, 1 en Tungurahua, en Carchi y en Los Ríos respectivamente.

Por otro lado, el campo amplio del conocimiento en Ingeniería, Industria y Construcción ofertan actualmente 51 programas de postgrado todas Maestrías profesionales, distribuidas por provincias de la siguiente forma: 22 en Pichincha, 12 en Guayas, 6 en Azuay, 3 Chimborazo, 2 en Loja, 1 en Manabí, Cotopaxi, Pastaza, Tungurahua, Imbabura respectivamente.

En el campo amplio del conocimiento Humanidades y Artes se ofertan 17 programas de postgrados 1 especialización y 16 programas de Maestrías Profesionales. 15 programas de Maestría y 1 de Especialización se ofertan en modalidad presencial y 1 programa de maestría en modalidad semipresencial. 6 programas de Maestría se ofertan Guayas, otros 6 en

Azuay, 2 en Pichincha, 1 en Manabí y otro en Chimborazo. Una especialización se oferta en Pichincha.

116 son las ofertas de postgrado que se realizan en el campo amplio del conocimiento relacionado con Administración. 6 son Especializaciones y 110 Maestrías Profesionales. 95 de los programas de Maestría y las 6 especializaciones, 101 programas en la modalidad presencial en total. 12 de los programas de Maestría son en la modalidad semipresencial, 3 en línea. Por provincias 52 pertenecen a la provincia de Pichincha, 36 al Guayas, 12 a Tungurahua, 5 a Azuay, 2 Manabí y Santa Elena, 1 El Oro, Cotopaxi, Santo Domingo, Imbabura, Chimborazo, Carchi y Los Ríos respectivamente.

En el campo amplio de Servicios, donde se organizan los programas de Turismo, Gestión marítima y portuaria, Entrenamiento deportivo, Transporte y logística, recreación y tiempo libre, Seguridad ocupacional, Prevención y gestión de riesgos, Ciencias militares, Estrategia y seguridad ciudadana, entre otras. Se ofertan 38 programas de postgrado, todas Maestrías profesionales. 33 de ellas en la modalidad presencial y 5 en la modalidad semipresencial. Por provincias 12 de ellas en Pichincha, 9 en Guayas, 3 en Manabí e Imbabura, 2 en Azuay, Bolívar y Chimborazo, 1 en Carchi, Esmeraldas, Tungurahua, Pastaza, Santa Elena.

En la información del CES se propone un campo de conocimiento con la categoría otros en este se ofertan 21 programa, 20 maestrías profesionales y 1 Especialización de áreas tan disímiles como Gestión estratégica de tecnologías de la información, Turismo rural y comunitario, Medicina canina y felina, Seguridad e higiene industrial, Dirección de talento humano, Administración de empresas, Estrategia militar marítima y terrestre, estudios estratégicos de la defensa, Sistema de información e inteligencia de negocios, Salud ocupacional y seguridad del trabajo, Auditoría integral y gestión de riesgos financieros, entre otras. 11 de los programas ofertados, todos maestrías profesionales se ubican en la modalidad presencial, 10 de las ofertas vigentes en estas áreas son en la modalidad semipresencial. 11 de estas ofertas son en Azuay, 7 en Pichincha, 2 en Imbabura y 1 en Guayas.

Por su parte en el *campo amplio de Educación* se ofertan 37 programas de postgrados, de ellos 33 son Maestrías profesionales y 4 Especializaciones. 10 de estos programas son Maestrías en educación y abarcan áreas específicas en sus menciones como didácticas particulares, inclusión educativa y atención a la diversidad, innovación y liderazgo educativo, gestión del aprendizaje mediados por TICs, en educación intercultural, desarrollo del pensamiento, en educación y tecnología e

innovación educativa. Las Maestrías en Educación inicial con menciones en formación docente, desarrollo humano temprano, educación preprimaria. Las maestrías en educación y nuevas tecnologías, Maestrías en pedagogía con mención en cultura física, idiomas nacionales y extranjeros, Maestrías en psicopedagogía, en educación especial e inclusión educativa, discapacidad múltiple, talento, así como en lengua y literatura. Por su parte las Especializaciones en gestión de la calidad en educación y en figuras como asesores, auditores, directores de instituciones educativas, formación pedagógica para profesores de bachillerato técnico y en nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Por la modalidad en la cual se ejecutan 26 de ellas son presenciales, 9 ofertas semipresenciales y 2 en línea. Por provincias las ofertas en programas de postgrado en educación 10 en Pichincha, 7 en Guayas, 4 en Azuay, 3 en Cañar y en Imbabura, 2 en Tungurahua y en Cotopaxi, 1 en Bolívar, Manabí, Chimborazo, Santo Domingo, Esmeralda y El Oro.

Como se explicó anteriormente los datos sobre los programas doctorales no aparecen registrados en la web del Consejo de Educación Superior, se registran, sin embargo, en la página del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador (SNIES).

En total la oferta de Programas Doctorales en el Ecuador en estos momentos es de 24 programas, todos en la modalidad presencial, concentrada la oferta en 6 universidades y campos del conocimiento.

La Universidad Andina Simón Bolívar radicada en Quito, tiene una oferta vigente de 6 programas, asociados a las humanidades, la cultura, las ciencias sociales y la salud, sus programas son en Derecho, Estudios culturales latinoamericanos, Estudios Latinoamericanos, Historia latinoamericana, Literatura latinoamericana y Salud colectiva, ambiente y sociedad.

La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, con asiento en Quito, oferta otros seis programas asociados a las ciencias sociales, políticas y relaciones internacionales entre ellos: Ciencias políticas, Ciencias sociales, Economía del desarrollo, Estudios Internacionales, Historia de los Andes y Políticas públicas.

La Escuela Politécnica Nacional también radicada en Quito oferta programas en el área de las ciencias técnicas, la tecnología y las matemáticas con 6 doctorados, Ciencia, tecnología y alimento, Ciencias de la mecánica, Gestión tecnológica, Informática, Ingeniería eléctrica y matemática aplicada.

Por su parte la Universidad San Francisco de Quito ofrece el programa de Microbiología y la Universidad de las Fuerzas Armadas, también en Quito, ofertan actualmente Ciencias militares y Nanotecnología.

Fuera de la Ciudad de Quito tiene vigencia 3 programas, 2 en Guayaquil en la Escuela Politécnica del Litoral donde el programa se desarrolla en Biociencias aplicadas y en Ciencias computacionales aplicadas. Mientras que en la Universidad de Cuenca en el Azuay, se oferta el programa en Recursos hídricos.

Como tendencias en alcances y limitaciones de la oferta del postgrado en el Ecuador se pueden observar las siguientes:

- Existe una proyección positiva de las ofertas de postgrado en el país, tanto por el crecimiento de esta como por la atención a la calidad de los programas desde su movilidad inicial en la década de los años 70 del siglo XX hasta la actualidad.
- En tanto el desarrollo social exige de procesos continuos de creación, difusión, transferencia, adaptación y aplicación de conocimientos, la educación en postgrados se vincula estrechamente a la práctica y fomenta permanentemente el desarrollo sostenible de la sociedad, lo cual se refleja en los temas
- La importancia de la educación de postgrado se fundamenta en la centralidad de la educación, la investigación y el aprendizaje colectivo en los procesos de desarrollo de los países y regiones, ello queda evidenciado en la oferta de postgrados vigentes del Ecuador.
- El postgrado en el Ecuador se sustenta en la necesidad de la educación a lo largo de la vida, no puede aceptarse lo aprendido en el pregrado como el último escalón del aprendizaje en el ámbito profesional. Lo que se desea es que se propicie una educación en postgrados sustentada en la autogestión del aprendizaje y la socialización en la construcción del conocimiento para el aprender permanente, la transformación y el mejoramiento del país y la región.
- Como tendencia se aprecia que los programas más favorecidos por las ofertas de postgrados son las Maestrías profesionales (284) las cuales enfatizan en la organización y aplicación de los conocimientos metodológicos, procesuales y procedimentales de un campo científico, tecnológico, artístico y/o profesional. Tienen como limitante que no

dan paso directo a un programa doctoral.

- Las ofertas de Especializaciones profesional (23) y Especialización médica (38) son relativamente bajas, comparadas con las ofertas de las Maestrías profesionalizantes, sobre todo si se considera que forman parte del cuarto nivel de formación, su duración y costo es menor que los programas de maestría y doctorales, asimismo constituyen condicionantes para el ascenso en puestos de trabajos y existe amplia demanda.
- Las Maestrías de investigación es otra de las ofertas necesarias de limitada presencia en el escenario del postgrado en el país (67). Se debe considerar que al cursar un programa de este tipo quien obtiene el grado académico de Magister puede acceder directamente a un programa doctoral en el perfil correspondiente. Desde luego, se presentan algunas limitantes en la normativa, entre ellas que deben ser presenciales y en horarios que abarquen los días de semana, ello limita ostensiblemente la matrícula y por ende la oferta de este tipo de programa, lo cual entra en contradicción con la real demanda.
- Por su parte la oferta de Programas Doctorales es sumamente baja (24), comparado con las necesidades de preparación académica y obtención de grado, asociado entre otros aspectos, a la reglamentación que estipula el aumento de la planta docente en las universidades del país que deben ostentar el grado científico de Doctor equivalente a PhD, condición de significación para la evaluación institucional.
- Los Programas Doctorales se ofertan en limitadas áreas específicas del conocimiento, las de mayor presencia son ciencias sociales y humanas, ofertas en el área tecnológica e ingenieril y algunas propuestas en el área de las ciencias naturales y de la vida.
- Llama nuestra atención que no existen ofertas de doctorado en el ámbito de la Educación, siendo este un sector de más de 200 000 profesionales vinculados entre quienes se desempeñan como docentes universitarios y quienes laboran en cualquiera de los niveles e instituciones del Sistema nacional de educación.
- Se ajusta la reflexión anterior a lo señalado por el Doctor Cruz (2018), Director General, Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP), cuando en La Habana, este 2018 expresó: “Esto

implica, desde luego, que los planes de desarrollo nacionales se vean obligados a establecer, como prioridad, la formación de profesores universitarios e investigadores con nivel doctoral y la generación de masa crítica que permita, a largo plazo, crear programas propios de formación de doctores e investigadores”.

- Por otra parte, se privilegian los programas en la modalidad Presencial 394 del total de 439 para un 91% de todos los programas. 42 programas Semipresenciales y solo 3 en línea. No se reporta ningún programa a Distancia o en la modalidad Dual, en esta última donde el aprendizaje del estudiante se produce tanto en entornos institucionales educativos como en entornos laborales reales. virtuales y simulados como eje organizador del currículo. La diversificación de modalidades podría ofrecer un nuevo impulso a la oferta del postgrado en el país.
- En otra línea de reflexión, sucede en el Ecuador lo que en otros lugares del continente, donde aún el incrementado los programas de postgrados en instituciones universitarias, la distribución geográfica de la oferta no tiene iguales éxitos. Alrededor del 51 % de toda la oferta académica de postgrado se concentra en la Capital del país y zonas perteneciente a la provincia de Pichincha, es decir, 222 de 439. En la provincia del Guaya, puntualmente en Guayaquil, su capital, se ofertan 88 programas, en el Azuay, su capital Cuenca acoge 29 ofertas de programas de postgrados, Tungurahua 21, Manabí 17 y sigue el descenso de ofertas hasta evidenciar que en 7 de las 24 provincias del país no se oferta directamente por alguna Universidad algún programa de postgrado.
- En lo anterior pueden incidir varios factores, entre otros, la densidad de población, la oferta específica de programas asociados a las necesidades del desarrollo local, la presencia de Doctores (PhD) en las plantas docentes de las Universidades ofertantes, la existencia de redes interinstitucionales y de convenios con Universidades nacionales y extranjeras con propósito específico de ofertar programas de postgrado.
- Otro ángulo de re-reflexión es la inexistencia de Universidades, Extensiones, Sedes, Centros de apoyo que reúnan las condiciones para desarrollar los programas, entre otros. En el Ecuador tal y como se mencionó anteriormente existen 59 Universidades reconocidas, de estas 16 tienen su Sede central en la provincia de Pichincha, 13 en

Guayas, 5 en Manabí, 4 en Azuay, 3 en Imbabura y Tungurahua respectivamente, 2 en Los Ríos, Loja y Chimborazo, 1 respectivamente en Carchi, Cañar, Bolívar, Pastaza, Napo, El Oro, Esmeralda, Cotopaxi y Santa Elena.

1.4. Evaluación nacional e internacional de la calidad del postgrado

La calidad es un principio vital de la educación superior en la búsqueda constante de la excelencia, la pertinencia, la producción óptima, la transmisión del conocimiento y el desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente. En Ecuador es el Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación (CEAACES, 2017a), quien tiene la responsabilidad de evaluar la calidad de las instituciones de educación superior y el sistema del que forman parte. Estas instituciones deben orientarse a la búsqueda de la excelencia; lograr la generación del conocimiento, investigación e innovación; asegurar la calidad de los procesos y resultados en el ejercicio de sus funciones y el cumplimiento de los criterios y estándares de calidad del postgrado.

La Constitución política del Ecuador establece en su artículo 26 que “la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado”, y en el artículo 27 agrega que la educación debe ser de calidad en tanto contribuya al tipo de sociedad que se desea construir, se logre la equidad referida a la igualdad de oportunidades y real de acceso de todas las personas a servicios educativos, potenciar los actores que lo impulsan y los resultados que genera, garantizar los aprendizajes necesarios y la permanencia de todos los servicios hasta la culminación del proceso educativo, que en su sentido amplio deben ofrecerse durante toda la vida.

La evaluación de la calidad se realiza a través de los estándares de calidad, los cuales son descriptores de los logros esperados correspondientes a los diferentes actores e instituciones del sistema de educación superior que acorde a la LOES, son definidos por el Consejo de Evaluación de Acreditación y Aseguramiento la Calidad de la Educación Superior (CEAACES, 2017b).

En el Modelo genérico para la evaluación de programas de postgrados en el Ecuador, su versión de octubre del 2017 se expresa que “La definición de estándares de calidad sirve para la evaluación de aspectos específicos que se operativizan a través de indicadores. Para la metodología de evaluación de carreras, programas e instituciones de educación superior, que

sustenta el diseño e implementación de los modelos de evaluación del entorno de aprendizaje se consideran dos tipos de estándares relacionados, principalmente, con las diferencias existentes entre indicadores cualitativos y cuantitativos”.

La evaluación tiene un carácter obligatorio y se realiza para garantizar que lo aprobado por el CES en programas de postgrado sean consistentes con los criterios, estándares e indicadores de evaluación que implementa el (CEAACES, 2017,c), contribuya a la consolidación de la calidad; a mejorar las condiciones estructurales institucionales; dinamizar los procesos de evaluación externa con fines de acreditación en todo el sistema de educación superior ecuatoriano, entre otros.

Existe una estrecha relación entre los requisitos de evaluación de las carreras de pregrado con los que se establecen para el postgrado, logrando continuidad y coherencia en el proceso de evaluación de la calidad de actores e instituciones educativas y de la mejora progresiva que se desea lograr. Los requisitos se refieren a: personal académico suficiente y adecuado; relación adecuada entre profesores y estudiantes: se plantea que exista una relación, a lo sumo, de 30 estudiantes por cada profesor a tiempo completo; dirección académica y planificación disponible; infraestructura disponible y; políticas internas de aseguramiento de la calidad.

El (CEAACES, 2017d), en la modelación que hace de la evaluación de postgrado considera que los programas de postgrado deben ser capaces de innovar, invertir en capital intelectual, desarrollar nuevos programas, currículos y cursos, que les permitan dar respuesta a las necesidades cambiantes del mundo, divulgar, generalizar y aplicar los resultados de los procesos investigativos que impulsan esos cambios.

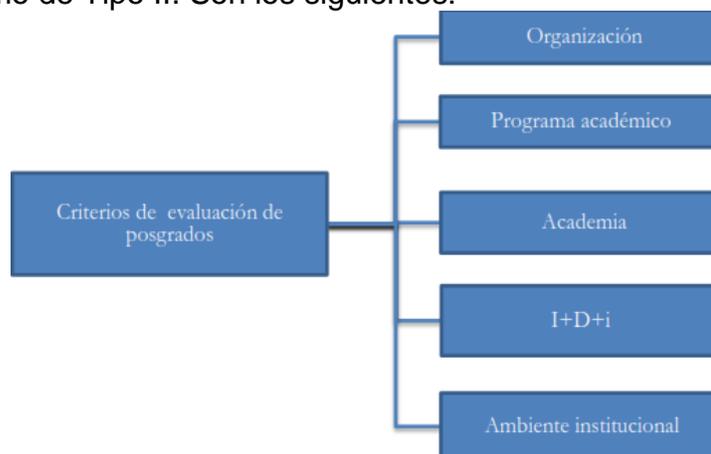
El modelo de evaluación del entorno de aprendizaje de los programas de postgrado del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior – (CEAACES), se basa en tres principios: Compromiso, Investigación, desarrollo e innovación e Impacto. Los programas de postgrado tienen un compromiso en común: la preparación de los estudiantes para vidas personales, profesionales y sociales, significativas. (INQAAHE, 2016), la calidad ha de lograrse con el balance adecuado entre el compromiso académico y profesional, consistente con la visión, misión, objetivos y actividades del programa de postgrado, plenamente concordantes con la visión, misión, objetivos y actividades de la institución a la que pertenece.

La innovación (i) puede definirse como el proceso en el cual se

construye y se introduce la aplicación de nuevas ideas, instrumentos o métodos, basados en investigaciones existentes, el conocimiento y la práctica para la resolución de problemas o la creación de oportunidades (Setser y Morris, 2015b). Es importante mencionar que la innovación atañe a mejoras tecnológicas, incluye las relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes, las operaciones eficaces y mejoras en los enfoques para la educación superior y en las actividades relacionadas el proceso de enseñanza – aprendizaje de los programas de postgrado. En el Modelo de evaluación del postgrado los programas se organizan en dos tipos: Tipo 1 (Especializaciones, Especializaciones médicas y Maestrías profesionales) y de Tipo 2 (Maestrías de Investigación y Programas Doctorales), la innovación y la investigación tienen un peso diferente en cada uno de ellos, evaluando la innovación con mayor significación en los de Tipo I y la investigación en los de Tipo II, no obstante, la investigación y la innovación son procesos que se complementan en la educación en postgrado.

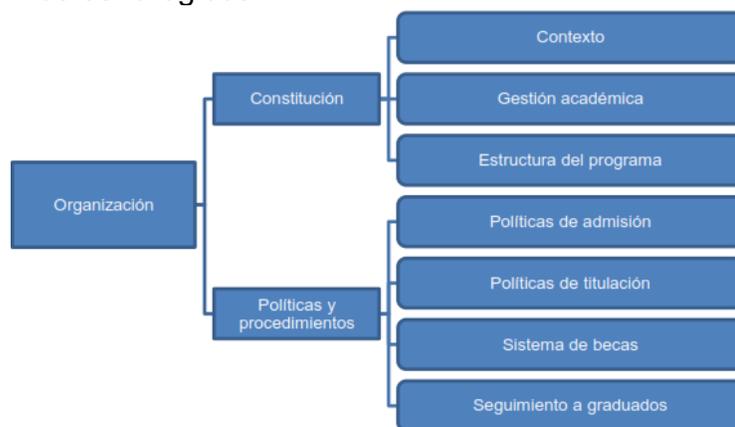
El impacto positivo de los programas de postgrados debe ser evaluado sobre los resultados en teoría, la enseñanza o la práctica. La acreditación se enfocará en la relación entre los insumos humanos, financieros y físicos con sus propios resultados dentro del contexto de la misión, visión y objetivos de la institución (AACSB, 2016). Según lo que se plantea en el Modelo es conveniente que los programas de postgrado establezcan indicadores propios sobre los que se autoevalúen y desde lo externo se evalúa el impacto de los respectivos programas.

Figura nro. 2: Los criterios para evaluar los programas de postgrados, tanto de Tipo I como de Tipo II. Son los siguientes:



Fuente: El Autor (2018).

Figura nro. 3: El criterio Organización, se refiere a la estructura organizativa del programa y el cumplimiento del principio de pertinencia en el sistema de educación superior ecuatoriano y se agrupa en indicadores y estándares relacionados con la planificación del programa, y la definición de su misión, visión y objetivos estratégicos.



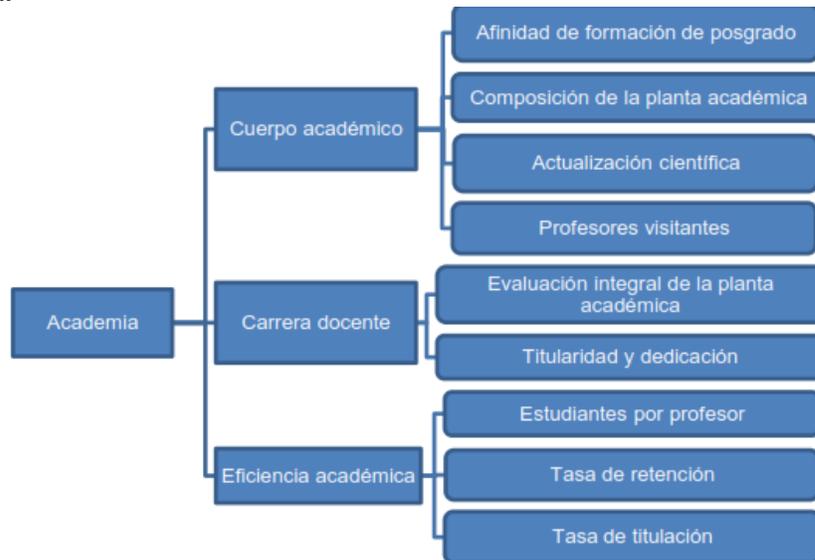
Fuente: El Autor (2018).

Figura nro. 4: En el Programa académico como criterio de evaluación se agrupan los estándares relacionados con la evaluación del currículo del programa de postgrado.



Fuente: El Autor (2018).

Figura nro. 5: En el criterio Academia se agrupan los aspectos relacionados con las cualidades y características de la planta académica que conforma el programa.



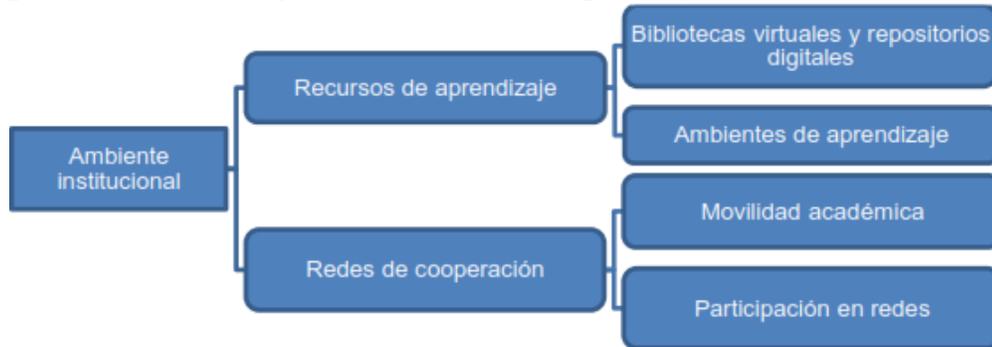
Fuente: El Autor (2018)

Figura nro. 6: La Investigación, desarrollo e innovación (I+D+i) como criterio de evaluación del postgrado, agrupa las características relacionadas con las condiciones que permiten obtener resultados de producción académica; en particular I+D internos e innovación, estos constituyen ejes transversales para la transferencia tecnológica y la articulación de las instituciones educación superior, con diversos sectores de la sociedad.



Fuente: El Autor (2018).

Figura nro. 7: En el criterio Ambiente institucional se plantea la evaluación de los ambientes de aprendizaje relacionados con las características del programa, el currículo y las líneas de investigación planteadas.



Fuente: El Autor (2018).

La evaluación de la calidad del postgrado a más de ser una necesidad, constituye un resorte que impulsa o debe impulsar el mejoramiento de la oferta, promover la diversificación de postgrados en variadas áreas de conocimiento en respuesta a las necesidades del desarrollo económico – social, estimular la generación de programas en diferentes modalidades para llegar a un mayor número de estudiantes necesitados de crecimiento académico y profesional, incrementar las propuestas de programas del Tipo 2, con lo cual se impulsaría el incremento cuantitativo y cualitativo de los resultados de investigación que aporten al desarrollo socio –económico del país, de los PhD en las instituciones de educación superior aportando a estos centros para la generación de nuevos programas de postgrado que satisfagan las necesidades del desarrollo nacional y regional, den impulso a la colaboración internacional en la investigación y el postgrado, así como el reconocimiento de la necesidad de expansión territorial a zonas menos favorecidas, donde existan o no, Instituciones, Extensiones, Sedes o Centros de apoyos de las universidades, entre otros.

La evaluación de la calidad del postgrado en el país se sustenta en un Modelo genérico que aún se perfecciona, sin lugar a duda el modelo tanto en sus principios como en sus aspectos técnicos contribuirá, con sus resultados, al mejoramiento de la calidad en la construcción, ejecución y resultados que aporten para “articular una propuesta sistémica que incentive el debate académico, en función del mejoramiento y la búsqueda permanente de la calidad”.

En la misma línea de pensamiento sobre la evaluación de la calidad del postgrado, existen instituciones internacionales encargadas de evaluar la

calidad del postgrado en nuestra región. En Iberoamérica la institución más reconocida, cuyo objeto social es la evaluación de la calidad del postgrado y su reconocimiento es la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP), fundada en 1987, su sede se ubica en Salamanca, España.

La (AUIP), es una organización internacional no gubernamental, reconocida por la UNESCO, cuyo objetivo es el fomento y desarrollo de los estudios de postgrado y doctorado en Iberoamérica. Hoy en día está conformada por 226 universidades, centros e institutos de investigación de España, Portugal, Latinoamérica y el Caribe. Se trata de una organización privada sin ánimo de lucro, financiada a través de las instituciones que conforman la asociación, así como de subvenciones de los gobiernos autonómicos españoles de Andalucía, Castilla y León y Extremadura. La sede principal y domicilio social de la asociación se encuentra en Salamanca y posee direcciones regionales en universidades de Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Perú y República Dominicana.

Como objetivo general se propone contribuir con criterio de alta calidad académica a la formación de profesores universitarios, científicos y profesionales en el nivel de postgrado y doctorado, en función de las necesidades de desarrollo de cada país y de la Comunidad Iberoamericana de Naciones y para lograrlo se ha planteado, entre otros: Establecer un proceso efectivo de evaluación y reconocimiento de los estudios de postgrado que ofrece cada institución miembro de la Asociación en el marco de la legislación de cada país; Promover la realización de programas conjuntos de postgrado y de investigaciones científicas de forma cooperativa e interinstitucional y; Contribuir a garantizar el nivel óptimo de calidad académica mediante evaluaciones periódicas y sistemáticas de los programas.

Las actividades de la (AUIP), están estructuradas en programas: 1. Formación Avanzada para contribuir a la creación de Programas de Postgrado Cooperativos Iberoamericanos (doctorados, maestrías, especializaciones, cursos avanzados) sobre la base de alianzas estratégicas entre varias universidades. 2. Cooperación e Integración para contribuir al desarrollo de los programas de postgrado a través de acciones de cooperación académica internacional, convocar a becas para másteres y doctorados, facilitar la movilidad académica de docentes, investigadores y estudiantes, apoyar la consolidación de Redes internacionales de Investigación y convocar a premios para reconocer persona o institución que contribuye al desarrollo del postgrado. 3. Fortalecimiento de la oferta académica de postgrado contribuye a la mejora y consolidación del

postgrado e instituciones asociadas fortaleciendo una cultura de calidad mediante los Premios (AUIP), a la Calidad del Postgrado. 4. Gestión y Desarrollo Institucional, con el propósito de desarrollar y potenciar la proyección institucional del Sistema (AUIP).

Los Premios (AUIP, 2018b), a la Calidad del Postgrado en Iberoamérica se iniciaron en 1989 cuyo propósito ha sido mejorar la oferta y calidad del postgrado. En los últimos años, se ha logrado que muchos programas se hayan sometido voluntariamente a procesos de autoevaluación y que muchos de ellos se beneficien de las posibilidades que la Asociación brinda de utilizar la cooperación académica internacional para introducir ajustes y correctivos y procurar el fortalecimiento y consolidación de los programas.

En Ecuador han sido premiados tres programas. En la 9ª Edición del Premio (AUIP), se otorgó a la Especialización de Ortodoncia de la Universidad de Cuenca, en la 7ª Edición recibió el Premio (AUIP), la **Maestría en Arqueología del Neotrópico** de la Escuela Superior Politécnica del Litoral en Guayaquil y Mención de honor la **Maestría en Periodismo** que oferta la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

En síntesis, la calidad de la educación posgraduada se sustenta en la integración de la pertinencia social y la excelencia académica y profesional, en potenciar y movilizar la capacidad de gestión de todos los actores del postgrado, tanto profesores, como tutores, directivos, entre otros. Por su parte es necesario estructurar una eficaz estrategia de mejoramiento continuo de la calidad a través del establecimiento de estándares e indicadores de evaluación que irán modificándose en la misma medida en que se alcancen al someterse a procesos de autoevaluación o evaluación externa de manera periódica.



CAPÍTULO 2

2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL CAMINO HACIA EL FUTURO

PhD. José Ignacio Herrera Rodríguez
Universidad Nacional de Educación, UNAE
joseighr2015@gmail.com
Ecuador

La confusión terminológica alrededor de la educación inclusiva trae consigo que una parte importante de los sistemas y comunidades educativas la confundan con educación especial y se dé un uso indistinto a ambas categorías. Se ha cambiado la categoría de niños con Necesidades educativas especiales (NEE) por el de niños incluidos o niños integrados en las aulas de las instituciones de la educación inicial y básica. Se aprecia una visión integracionista bajo un discurso de inclusión y totalidad y una ausencia de consideraciones curriculares y didáctica concebidas para la heterogeneidad y su gestión al interior de las prácticas áulicas.

Con el propósito de organizar las ideas sobre el tema que nos ocupa se hace necesario hacer algunas declaraciones de partida donde retomamos a Torres (1999a), quien reconoce que la Educación Especial “posee un campo definido con entidad propia” que se ubica en el espectro de las Ciencias de la Educación para, desde ahí, iniciar la delimitación del contexto pedagógico en el que se mueve.

La Educación Especial se reconoce como aquella disciplina dentro de las Ciencias de la Educación que se ocupa del proceso de enseñanza aprendizaje e inserción sociolaboral de los alumnos portadores de (NEE) que tuvieron dificultades para alcanzar el principal objetivo de la escuela y fracasaron en el sistema de la educación general o fueron identificados con una (NEE) antes de entrar al sistema, por tanto, son los conceptos claves que se toman en cuenta para tal reconocimiento (Hegarty, 1996; Torres, 1999b).

Se sigue un modelo centrado en lo que no hay, en lo carente, en el defecto que responde a la tradición psicométrica de categorizar, enfatizando la evaluación psicopedagógica y la competencia curricular para luego derivarlos a instituciones especiales.

Aunque este núcleo duro de la educación Especial permanece bastante intacto se aprecia un espiral de transformaciones en su devenir histórico. Si en un inicio primo una óptica de segregación que funcionaban bajo una modalidad



de atención clínico-asistencialista, caracterizado por Riddel (1998) y Echeita (2006a), como una perspectiva esencialista donde se sostiene que las dificultades del alumno son internas y causadas por su incapacidad o déficit y la responsabilidad educativa para atender estas personas recae en un profesorado especial reforzando la segregación del alumnado a través de un sistema educativo especial paralelo al ordinario.

Para Echeita (2006b): esto ocurre por: “[...] la creencia generalizada de que los alumnos y alumnas especiales requerían métodos y estrategias de enseñanza igualmente especiales, que solo un profesorado particularmente preparado en ellas estarían disposición de conocer y utilizar de forma adecuada” (pág. 35).

Según Echeita (2006c), citado por García y Jutinico (2014a), hay dos trabajos que influyeron, desde la década de los 80, en el sentido de impulsarla reconceptualización de la educación especial:

- 1). El informe Warnok, con la introducción y puesta en marcha del concepto de Necesidades Educativas Especiales, y con el avance hacia una perspectiva más contextual e interactiva de los procesos educativos que afectan el alumnado.
- 2). La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, acceso y calidad (UNESCO, 1994a), celebrada en Salamanca, que apostó por una visión renovada de la educación especial hacia una perspectiva de educación inclusiva. Que marcan el camino hacia la integración primero (el estudiante es quien debe adaptarse a los requerimientos de la institución educativa, con actividades y recursos descontextualizados, donde los alumnos y alumnas reciben apoyo generalmente fuera de su clase ordinaria, Arnaiz (2000), y luego hacia las prácticas inclusivas, tal vez lo segundo sea una de las causas por la que muchos consideran que las prácticas educativas inclusivas son esencialmente concebidas para la atención a los sujetos con (NEE).

Si la pedagogía tradicional con sus rasgos conductistas y de apego a la psicotecnia promovían la homogenización de los grupos y con ellos prácticas pedagógicas para pequeños grupos, así como la segregación, la educación inclusiva y sus planteamientos trasciende la sola atención a la discapacidad, y pretende abordar la atención a otros sujetos discriminados por temas de raza, género, etnia, procedencia, etc., en esencia el reconocimiento de los Derechos Humanos, la equiparación de oportunidades, la autodeterminación, el respeto de la diversidad y el mejoramiento de la calidad de vida de todos los educandos



sin importar su raza, sexo, condición física, cultura o creencia religiosa (García y Jutinico, 2014b).

Esta confusión hace un llamado a esclarecer los sustentos epistémico de la educación inclusiva, como la práctica que debe caracterizar las escuelas del siglo XXI, donde su objeto de análisis tanto en lo teórico como en lo metodológico, es la atención a la diversidad del estudiantado promoviendo oportunidades para alcanzar la excelencia y la equidad educativa, de la misma forma las ciencias pedagógicas exigen un abordaje más sistémico del concepto de diversidad que supera con creces el significado al que se le asocia de alumnos con dificultades eminentemente de origen biológico y prestarle una mayor importancia a lo que Lev Vigotski (1896-1934), nos dijo hace casi cien años sobre el papel de los otros, la mediación, lo social y lo cultural en el desarrollo de la personalidad.

En efecto, estos referentes teóricos pudieran ser el eje central para la definición de políticas educativas y de estrategias para promover la inclusión y hacer un necesario replanteo del objeto de estudio de las Ciencias de la Educación de frente al reto de atender a la diversidad.

Jiménez y Vilá (1999), entienden que educar en la diversidad es “un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc.” (pág. 199).

Se ha de modelar la escuela, su currículo, sus estrategias de enseñanza aprendizaje, su organización y los ambientes escolares en función de la diversidad, reformulando la cultura escolar y docente desde ese modelo socio comunitario en el que el centro educativo y la comunidad donde él se inserta están fuertemente implicados en el mejoramiento de la calidad educativa, proponiendo un currículo inclusivo, común para todos los alumnos donde lo que aprendan lo adquieran de diferente manera. De esta forma, la flexibilidad y la metodología orientada a los ritmos y necesidades de los alumnos es una de las principales características de la inclusión.

2.1. ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación inclusiva?

La educación inclusiva es un reto al que se enfrentan todos los sistemas educativos, parte de garantizar educación con calidad y equidad a lo largo de toda su vida (***Life Long Learning***) sin estar condicionada por razones de salud, de procedencia, género, capacidad económica, etnia, lugar de



residencia, orientación afectivo sexual o cualquier otra.

La escuela debe erigirse como un espacio de acogida para la diversidad independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales, lingüísticas u otras. UNESCO, (1994b), en la Conferencia de Salamanca: “Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves...” (págs. 59-60). López (2011a): “Es el sistema educativo el que debe cambiar para contemplar la diversidad en nuestras aulas y no al revés” (pág. 4).

En correspondencia con (Ainscow, 2004a), hablar de educación inclusiva es hablar de las barreras que impiden que haya niños o niñas que no aprenden en sus aulas. Dejemos de hablar de niños o niñas discapacitados o deficientes y hablemos de barreras que encontramos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. “No liguemos las dificultades de aprendizaje a las personas, sino al currículum”.

(UNESCO, 1994c), el objetivo de las prácticas educativas inclusivas es brindar respuestas pertinentes a las necesidades de aprendizaje del alumnado, donde docentes y estudiantes disfruten la diversidad y la perciban no como una amenaza, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje (pág. 15).

La educación inclusiva es considerada de diferentes formas según las dimensiones que declaran Simón y Echeita (2013a):

Tabla nro. 1. La población objeto de preocupación, cuyos extremos son:

“todos”		“algunos” (p. ej. alumnado en riesgo)
La naturaleza del proceso, cuyos extremos son		
Principios generales” (p. ej. equidad)		“prácticas de aula” (p. ej. accesibilidad)
La dimensionalidad del proceso educativo, cuyos extremos son		
Dimensiones interdependientes (presencia, aprendizaje, participación)		Dimensiones puntuales (p. ej. presencia)
El carácter procesual, cuyos extremos son		
“el futuro, la meta u horizonte alcanzable		el hoy y ahora de centros, aulas y estudiantes”
Su foco, cuyos extremos son		
“todo el sistema educativo”		“las prácticas de aula”
La amplitud de las transformaciones requeridas, cuyos extremos son		
“profundas, radicales”		“superficiales, moderadas”

Fuente: Simón y Echeita (2013).



Sobre la inclusión educativa hay varios elementos centrales a destacar Simón y Echeita (2013b):

- Es un PRINCIPIO EDUCATIVO general vinculado al reconocimiento y VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD humana.
- Es un PROCESO implicado con las mejoras e innovaciones para responder a la *diversidad del alumnado*.
- Maximiza la PRESENCIA, la PARTICIPACIÓN y el APRENDIZAJE y rendimiento de todos los estudiantes. PRESENCIA (lugar dónde son escolarizados y educados. PARTICIPACIÓN (calidad de sus experiencias, preocupación por su bienestar, participación activa). APRENDIZAJE, asegurar “el conocimiento” en los términos de las “*competencias básicas e imprescindibles*” para su futura inclusión social y laboral.
- Un aspecto central de este proceso, es el de analizar lo que Ainscow, Booth, Dyson, Farrell, Frankham, Gallannaugh, Howes y Smith (2006), reconocen como barreras y facilitadores o recursos para la inclusión, con la finalidad de remover dichas barreras. Son estas barreras las que, al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos, pueden generar discriminación, exclusión, marginación o fracaso escolar, bien sea presencia, rendimiento escolar o participación.
- Es una aspiración que abarca a la diversidad de estudiantes que aprenden. Pero al mismo tiempo, pone un énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión, o fracaso escolar (debido a ingresos económicos, sexo, pertenencia étnica, discapacidad, idioma u otros factores de desventaja).

Entre los factores que condicionan la resolución episódica de este DILEMA de las diferencias cabe apuntar los siguientes:

1. Las inercias de todos los sistemas educativos y centros escolares, por su asentada *burocracia organizativa*
2. Las concepciones y valores de los agentes educativos renuentes a los valores y las prácticas favorecedoras de la inclusión (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013).



3. Valores y creencias religiosas que establecen la separación entre géneros o grupos sociales (castas).
4. La falta de recursos y apoyos financieros y la debilidad de las convicciones de muchos dirigentes políticos.
5. La ausencia de una “visión ecológica de la equidad” (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2012), dado que los procesos de exclusión educativa tienen su origen, también, “más allá de las puertas escolares”.

Retomando a Simón, C., Echeita, G. (2013c), el alcance de la inclusión puede tener diferentes matices:

1. Modelo “*Full inclusión*”. Presupone una escuela para todos los niños que se adapta a sus necesidades y no al contrario; la que promueve la convivencia, la coeducación y el trabajo conjunto de los profesionales, la que reforma su legislación, planes de estudio, objetivos, recursos y métodos de enseñanza para estar en condiciones de garantizar que todo el alumnado, excepcional o no, está incluido y bien integrado en el sistema escolar ordinario.
2. Modelo (*multiple tracks*). Presupone distintas vías intermedias como aulas especiales en centros regulares, presencia parcial en el aula, o escolarización combinada entre centros ordinarios y específicos, de forma que, en unas ocasiones comparten espacios con sus compañeros y, en otras, trabajan con un profesor específico ciertos contenidos o materias.

Cualquier alumno puede experimentar dificultades para aprender, que sus dificultades resultan de la interacción con el currículo y la forma de enseñar que se utiliza. Hablar de alumnos con dificultades para aprender implicar hablar de profesores *con* dificultades para enseñar, no verlo de esta forma implica lo que se denomina como “exclusión discursiva”.

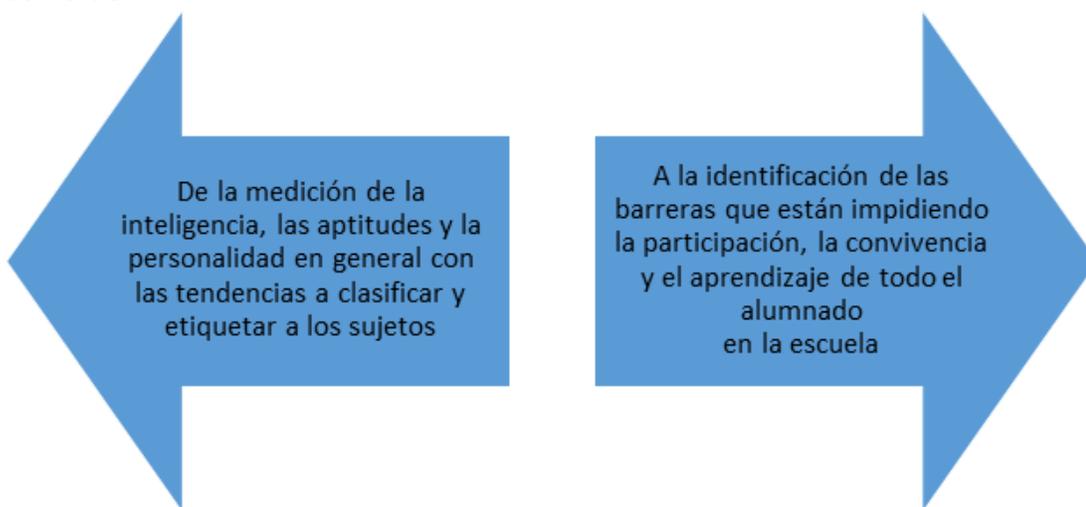
2.2. Las barreras para las prácticas educativas inclusivas

Respecto al dilema del diagnóstico o no de las necesidades educativas del alumnado en una escuela inclusiva se generan muchas respuestas. Es obvio que es necesario evaluar con precisión la estructura y el funcionamiento del desarrollo de la personalidad del educando, pero las etiquetas, sean diagnósticas o de otro tipo corren el riesgo de crear una dinámica de expectativas negativas que condiciona su autoestima y reconocimiento y con

ello, sus futuras posibilidades de aprendizaje y desarrollo.

Las evaluaciones psicopedagógicas deben girar más en torno a la mejora de la acción educativa. Deben estar más centrados en la planificación, la implementación y evaluación de las *ayudas pedagógicas* de distinto tipo, dando un salto del diagnóstico centrado en el sujeto, al diagnóstico centrado en el contexto.

Figura nro. 8: De la medición de la inteligencia a la identificación de las barreras.



Fuente: El Autor (2018).

La educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas, supone respeto, participación y convivencia. Saber cuáles son las barreras que impiden el respeto, la participación, la convivencia y el aprendizaje de algunos niños en el aula, es, precisamente el compromiso ético del discurso de la nueva cultura de la educación inclusiva.

Las barreras para el aprendizaje y la participación son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes, aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas.

¿Cuáles son, entonces, las barreras que están impidiendo la participación, la convivencia y el aprendizaje de todo el alumnado? Las barreras son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad.



El desarrollo de prácticas inclusivas requiere que para que las barreras puedan ser eliminadas han de ser previamente conocidas y comprendidas por el profesorado, sin este reconocimiento, las barreras permanecerán.

Las barreras que están impidiendo la participación, la convivencia y el aprendizaje en la escuela son de ámbitos muy diferentes, (López, 2011b), a saber:

- a). Políticas (Normativas contradictorias)
 - b). Culturales (conceptuales y actitudinales)
 - c). Didácticas (Enseñanza-Aprendizaje)
- a) Barreras políticas: Leyes y normativas contradictorias. Las barreras políticas se expresan en las contradicciones que existen entre las leyes respecto a la educación de las personas y culturas diferentes y su concreción práctica. La administración educativa debe ser coherente entre los enunciados de las leyes internacionales, nacionales y la puesta en práctica de estas. El apoyo de las políticas tiene que ser compatible con las prácticas educativas inclusivas, si realmente aquellas pretenden servir de apoyo y no mermar los esfuerzos del profesorado.
- b) Barreras Culturales: Las barreras culturales se expresan por la permanente actitud de clasificar en normales y especiales y establecer normas discriminatorias entre el alumnado (etiquetaje), como resultado de los procesos de clasificación a partir de los test de inteligencia, también algunos sistemas educativos orientan a sus docentes implementar adaptaciones curriculares para atender las diferencias individuales, con todo el trasfondo segregador donde el estudiante se ve excluido de la interacción con su grupo clase para adquirir nuevos aprendizajes.
- c) Barreras didácticas: Procesos de enseñanza-aprendizaje.

Primera: La competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario. Esto sólo será posible si todo el alumnado tiene la oportunidad de intercambiar sus experiencias (diálogo), de intercambiar puntos de vista diferentes, realizando tareas de manera cooperativa y solidaria donde se establecen unas normas de convivencia democrática y, previamente, tiene que haberse producido una situación de interés y significación para hacer aquello que desean hacer (motivación intrínseca).



Segunda: El currículum estructurado en disciplinas y en el libro de texto, no basado en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas. Ruptura con las adaptaciones curriculares, debe ser un currículum que no produzca desigualdades, que reconozca las diferencias del alumnado para erradicar las desigualdades, y haga avanzar la justicia escolar ofreciendo prácticas educativas simultáneas y divergentes (currículum diversificado: aprender lo mismo, pero con experiencias diferentes).

Tercera: La organización espaciotemporal: lo que requiere la escuela sin exclusiones es una organización de acuerdo con la actividad a realizar, una organización ad-hoc. Esta cultura inclusiva debería comprender, al menos una adecuada formación en el equipo directivo con la inclusión (liderazgo compartido, en donde el director o directora es el máximo responsable entre los responsables) y una buena formación en la educación participativa, una manera distinta de construir el conocimiento (socio-constructivismo) evitando el doble currículum en las aulas, un buen conocimiento del trabajo por proyectos, la formación de grupos heterogéneos y trabajo cooperativo entre el alumnado así como participación de la comunidad escolar en los valores inclusivos.

Cuarta: La necesaria re-profesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad. Del profesor como técnico-racional al profesor como investigador. Si queremos hablar de escuela inclusiva el profesorado ha de cambiar su mentalidad y en lugar de pensar en el sujeto de aprendizaje, en sus peculiaridades y en su entorno familiar, ha de hacerlo en cómo cambiar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto implica rechazar las explicaciones de fracaso escolar que se centran exclusivamente en subrayar que son debidas a las características de determinado alumnado y de sus familias y, por el contrario, se requiere analizar qué obstáculos están impidiendo la participación y el aprendizaje de algunos niños y niñas en la escuela.

Quinta: La escuela pública y el aprender participando entre familias y profesorado de las escuelas antidemocráticas a las escuelas democráticas.

La educación en valores, cuya finalidad es formar una ciudadanía responsable, no puede ser una labor exclusiva del profesorado, sino que ha de ser una tarea compartida entre familias, profesorado y demás agentes educativos (ayuntamientos, organizaciones no gubernamentales, medios de comunicación, etc.).



Para vencer estas barreras en el marco del aula se han de ponerse en marcha estrategias para vencer la exclusión. Dentro de las estrategias para lograr una escuela sin exclusiones se pueden mencionar:

1. Devolverles a todas las niñas y niños su derecho a aprender Dejar de pensar en un individuo 'medio' y pensar en la heterogeneidad.
2. Darle respuesta a la complejidad del contexto del aula con métodos de trabajo más participativos.
3. Reconocer que el aprendizaje escolar además de producir educación produce desarrollo.
4. Que dejen de ser los materiales de aprendizaje los portadores de la información y se convierten en generadores de actividades de reflexión y de acción.
5. El aprendizaje dialógico.
6. El aprendizaje cooperativo
7. Tomar conciencia de que la educación inclusiva es un compromiso con la acción y no sólo un discurso teórico.

Los ambientes de aprendizajes son realidades complejas que involucran las subjetividades de los participantes; actitudes, creencias, cogniciones, vivencias afectivas que tributan a los propósitos culturales de los grupos como pueden ser las prácticas educativas inclusivos, para su organización se deben tomar en cuenta principios como:

1. "Conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros".
2. "El contacto con materiales y actividades diversas que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales".
3. "El ambiente áulico debe trascender la idea de las cuatro paredes del aula".
4. "El entorno escolar ha de ofrecer distintos sub-escenarios de tal forma que las personas del grupo puedan sentirse acogidas según distintos estados de ánimo, expectativas e intereses".



5. “Construido activamente por todos los miembros del grupo, viéndose en él reflejadas sus peculiaridades, su propia identidad”, (Cano y Lledó, 1995).

¿Qué podemos hacer para que todos desarrollen al máximo las capacidades en un ambiente inclusivo? Estrategias para utilizar en el aula diversificada:

Las dudas y temores de muchos docentes acerca de cómo organizar un aula diversificada impide soluciones creativas para la diversidad de intereses y necesidades educativas de sus alumnos. Se enfatiza en la palabra creatividad porque está asociada a una de las competencias que debe cultivar todo docente inclusivo, no obstante, se describen algunas estrategias que pueden ayudarlos a trabajar en el marco del aula.

2.3. La Enseñanza Multinivel

1ª Fase: Identificación de los contenidos más importantes.

Los objetivos que pretendemos que los alumnos alcancen con relación a estos contenidos no necesariamente deben ser idénticos para todos los alumnos, ni deben coincidir con los previstos para el curso o nivel del grupo en cuestión, sino que pueden referirse, para un alumno en concreto, a las competencias más generales que se espera que los alumnos adquieran a lo largo de un periodo más amplio (por ejemplo, una etapa educativa).

2ª Fase: Estrategias de presentación de las tareas por parte del profesor.

Una vez identificados los contenidos fundamentales, para lograr que todos los alumnos hagan aprendizajes valiosos sobre los mismos, hay que determinar las distintas formas a través de las cuales el profesor presentará a los alumnos la información y las tareas de enseñanza y aprendizaje en su forma personal de aprender y en sus modos perceptivos (visual, auditivo, kinésico) más eficaces y utilizados por los alumnos en sus aprendizajes.

3ª Fase: Diferentes prácticas para el alumnado.

Esta fase consiste en determinar los métodos o tipos de práctica que el alumno utilizará en cada Unidad Didáctica para alcanzar los objetivos previstos, se trata de buscar distintas estrategias de aprendizaje por parte del alumno, teniendo siempre en cuenta sus distintos canales de expresión oral y escrita.



No sólo hay que presentar de diferentes formas las tareas a los alumnos, sino que hay que proponerles diferentes tareas con una graduación de competencias –de menos a más complejas- sobre los contenidos seleccionados, de forma que todos los alumnos puedan progresar en aprendizajes referidos al currículum general, sin necesidad de inventar otros currículums paralelos y sin que algún alumno tenga que abandonar la clase para aprender cosas distintas.

4ª Fase: Distintas estrategias de evaluación.

En esta cuarta y última fase debe seguirse un proceso similar al que hemos citado en las fases anteriores: cada alumno debe ser evaluado a partir de actividades como las que se han utilizado para facilitar su aprendizaje y teniendo en cuenta, evidentemente, su nivel individual de aprendizaje.

2.4. Los planes de trabajo personalizados

Posibilitan que los alumnos tengan la oportunidad -debidamente orientados por el profesor- de determinar, por una parte, los objetivos que quieren alcanzar, y a qué nivel se ven capaces de alcanzarlos, con relación, por supuesto, a los contenidos que se están trabajando en clase en aquel momento, y, por otra parte, las actividades de aprendizaje -entre las que propone el profesor e, incluso, algunas propuestas por los propios alumnos- que se comprometen a realizar para alcanzar dichos objetivos.

Esto supone que, aun trabajando sobre los mismos contenidos, no todos los alumnos han de hacer exactamente lo mismo (las mismas actividades, los mismos ejercicios, los mismos problemas...) ni exactamente al mismo nivel de dificultad. Dividir el campo en parcelas, a medida de las posibilidades de cada día, es simplificar la tarea y hacerla más familiar.

2.5. Las estrategias de autorregulación del aprendizaje

Tres estrategias de autorregulación del aprendizaje:

- La comunicación de los objetivos y la comprobación de la representación que los alumnos se hacen de estos objetivos;
- La anticipación y la planificación de la acción,
- La comunicación del objeto y los criterios de evaluación y la apropiación que los alumnos se hacen de estos criterios.



1.- La comunicación de los contenidos y los objetivos y la representación que los alumnos se hacen de ellos:

- Para que un alumno aprenda los contenidos escolares debe tener muy claro lo que el profesor se ha propuesto que aprenda. Para eso, es necesario que el profesor –por su parte- comunique a los alumnos previamente y con toda claridad, los objetivos de la secuencia didáctica que están a punto de empezar y, además, compruebe la representación que los alumnos se han hecho de estos objetivos, para ver hasta qué punto lo han comprendido o no.
- Para esta estrategia se han desarrollado distintas técnicas e instrumentos, como por ejemplo los mapas conceptuales de referencia, las actividades de presentación de los contenidos, etc.

2.- La anticipación y la planificación de la acción:

- Prever qué pasará si hace una acción determinada- para poder luego planificar adecuadamente la acción –es decir, saber qué debe hacer, y cómo, qué pasos debe dar, para conseguir algo o resolver alguna cuestión. Con todo, se trata de una capacidad aprendida –que sólo algunos son capaces de desarrollar sin prácticamente ninguna ayuda, por su cuenta- y que, por lo tanto, debe ser objeto de enseñanza sistemática por parte del profesorado.
- Para desarrollar esta estrategia también disponemos de herramientas. Son las Bases Orientadoras de la Acción, o Bases de Orientación, o Guías de Trabajo, un apoyo documental que ayuda a los alumnos a estructurar y organizar los distintos pasos que han de hacer para la aplicación de un determinado procedimiento.

3.- La comunicación del objeto y los criterios de evaluación y la apropiación por parte del alumno de estos criterios:

- Para que un alumno acabe aprendiendo lo que el profesor se ha propuesto que aprenda, debe conocer, primero, y se ha de apropiar, después, los criterios que el profesor utilizará para comprobar si el alumno lo ha aprendido y lo ha aprendido de la forma que él ha propuesto.
- Por esto es imprescindible que el profesor comunique a los alumnos, con la máxima claridad y precisión, lo que será objeto de evaluación y



los criterios que se utilizarán para hacer esta evaluación.

- En este sentido, las actividades de evaluación mutua, coevaluación y autoevaluación se han mostrado muy eficaces a la hora de conocer y apropiarse estos criterios.

Tutoría entre iguales: esta estructura es una modalidad de aprendizaje cooperativo, se basa en la creación de parejas de alumnos y alumnas, entre los que se establece una relación didáctica. Uno de los compañeros asume el rol de tutor y el otro de tutorado, toda esta intervención es guiada por el profesor; y los roles deben ser intercambiables.

Aprendizaje por proyectos: los proyectos representan la oportunidad de plantear a los alumnos una realidad de modo globalizado e interdisciplinar, es importante tener en cuenta que la estructura global en la organización de una estructura curricular es esencial, ya que el cerebro integra la información de forma más eficiente si se compone en un todo, con sentido y significación para el estudiante. Los proyectos pretenden que desarrollen competencias a través de aprender haciendo, su participación es plena pero siempre guiada por el profesor.

Talleres de aprendizaje: en ellos se trabajan un conjunto de actividades cuyo objetivo es adquirir o perfeccionar estrategias, destrezas y habilidades para el desarrollo de las competencias básicas del currículum. En esta modalidad se organizan pequeños grupos y se pretende apoyar y profundizar desde una perspectiva instrumental en el abordaje de distintas áreas. El taller debe culminar en un producto o trabajo final.

Centros de interés: esta modalidad consiste en organizar los contenidos curriculares según los intereses de los alumnos de cada edad. Además de favorecer la motivación del alumnado, se ofrecen estímulos para observar, experimentar, asociar hechos, experiencias, recursos, informaciones actuales e informaciones del pasado, etc. Sus principios de actuación son:

Se desarrollan a través de grupos heterogéneos reducidos.

Se parte de los intereses del alumnado.

Los contenidos se globalizan, formulándolos y organizándolos a través de los centros de interés.



Trabajo por rincones: permite responder a los distintos ritmos e intereses del alumnado del aula y consiste en dividir el espacio en distintos espacios físicos, denominados rincones en los que hay materiales específicos. Este sistema permite trabajar de forma simultánea en distintas actividades a distintos grupos y a alumnos individuales.

La co-enseñanza es una modalidad de intervención donde dos o más profesores enseñan juntos en un aula, ya sea el profesor de educación especial, pedagogos u otros profesionales encargados de fortalecer los procesos de inclusión en las escuelas. León (2012), plantea ciertas actuaciones, entre ellas pueden encontrarse la planificación en conjunto, el reparto de tareas para desarrollarse dentro del grupo con los alumnos que lo requieran y actividades para la evaluación.

Existen diversas modalidades de apoyo a grupos interactivos cuando hay dos o más adultos dentro del aula:

- Enseñanza por secciones o grupos rotativos: a través de esta opción el alumnado puede rotar por diferentes secciones en las que se presentan contenidos o se realizan actividades diversas, como se mencionó previamente, esta modalidad podría utilizarse cuando se trabaja la estrategia de talleres o rincones dentro de un aula.
- Enseñanza simultánea o paralela: en esta modalidad se divide a los alumnos de la clase en dos grupos, de tal forma que cada profesor trabaja con un grupo el mismo contenido al mismo tiempo o ambos profesores enseñan con distinto contenido simultáneamente.
- Enseñanza alternativa: en esta modalidad se divide la clase en dos subgrupos que trabajan contenidos o habilidades específicas; mientras un profesor enseña al grupo pequeño, el otro enseña al resto, de manera que un profesor puede estar con un grupo reducido que necesita refuerzo o enriquecimiento, mientras el otro atiende a los demás.

Como un continuo de la formalidad que imprime el trabajo en el marco del aula se abordan también los ambientes de aprendizaje y apoyos no formales, los que se refieren a toda actividad educativa organizada y planificada que se realiza fuera del sistema educativo formal para suministrar ciertos tipos de aprendizaje que contribuyen al desarrollo de los estudiantes, dentro de los apoyos no formales encontramos: equinoterapia, arte terapia, zooterapia, teatro, psico-ballet; biodanza y actividades físico-recreativas y



deportes adaptados.

Finalmente, para poder construir esa escuela sin exclusión, son necesarias culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas pedagógicas inclusivas (Ainscow, 2004b). Si somos capaces de vencer estas barreras todos los niños y todas las niñas tendrán la oportunidad de desarrollar, al menos, alguno de los ocho talentos que nos habla Gardner (1995): lógico-matemática, musical, espacial, interpersonal, intrapersonal, corporal, lingüística y científica.



CAPÍTULO 3

3. EDUCAR EN AMBIENTES DE APRENDIZAJE CREATIVOS: UNA ALTERNATIVA PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

PhD. Zaira Ramírez Apud López
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP
tajaza@hotmail.com
México

En el transcurso de esta intervención se revisarán algunas de las definiciones que se han generado en torno a lo que se conoce como ambiente de aprendizaje, de la forma en que intervienen los factores de enseñanza-aprendizaje para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes a través de procesos metacognitivos.

De la misma manera se plantea la importancia del desarrollo de habilidades como parte de la integralidad y complejidad de las problemáticas modernas; en este sentido haremos una breve revisión a las que se consideran Las Habilidades del Siglo XXI, que propone tanto la OCDE, así como la propuesta que hace la Universidad de Melbourne “*Partnership for 21st Century Learning (P1)*” (Asociación para el aprendizaje del S XXI).

Finalmente revisaremos la propuesta de Bransford, Brown y Cocking (2000a), de un ambiente de aprendizaje basado en su modelo *Cómo Aprende la Gente (How People Learn)*, los diferentes aspectos que involucra en la construcción de un ambiente de aprendizaje.

3.1. Ambientes de Aprendizaje

Existen múltiples definiciones al tratar de delimitar lo que es un ambiente de aprendizaje, también conocidos como ambientes educativos, entornos de aprendizaje, ámbito de aprendizaje (Loughlin y Suina, 1987), en donde “se hace referencia a lo propio de los procesos educativos que involucran los objetos, tiempos, acciones y vivencias de sus participantes” (Duarte, 2003), o bien, entendido como “un encuentro, espacio dinámico, interrelacional a partir de relaciones móviles y dinámicas, las cuales se van transformando y modificando, invitando a la complejidad de las actuaciones de los niños y adultos que lo habitan” (Riera, Ferrer y Ribas, 2014).

Por su parte, Rodríguez (2014a): afirma que “los ambientes de aprendizaje son entendidos como las condiciones físicas, sociales y educativas en las que se ubican las situaciones de aprendizaje”.

Los procesos cognitivos que se requieren para que ocurra el aprendizaje no están desvinculados de los ambientes que los propician (SEP, 2016a). Esto es, existe una relación entre los aspectos cognitivos y el ambiente en el cual se desarrollan, considerando que el ambiente de aprendizaje no está limitado a las condiciones materiales para la implementación del currículo, sino más bien en donde se establece las dinámicas que constituyen el proceso educativo y que implica las acciones experiencias, y vivencias de cada participante (SEP), donde efectivamente tiene que estar relacionado factores socioafectivos para lograr la apropiación de los aprendizajes.

Por lo anterior, el ambiente de aprendizaje se determina como el entorno que rodea el proceso de enseñanza- aprendizaje, en donde se constituyen desde elementos materiales, hasta factores que pueden ser físicos, afectivos, culturales, políticos, económicos, sociales, familiares e incluso ambientales, y cuya combinación da un efecto favorable o no tanto en el aprendizaje del alumno (Rodríguez, 2014b).

De la misma manera, el ambiente de aprendizaje debe procurar que en la escuela se diseñen situaciones didácticas que reflejen una interpretación del mundo a la par de demandar que los estudiantes aprendan en circunstancias que los acerquen a su realidad (SEP, 2016b), cabe mencionar la cercana relación que debe existir entre las actividades escolares y su contextualización respecto a los factores sociales y culturales en donde se desarrollan los estudiantes, el no considerar el contexto sociocultural conllevaría al riesgo de no considerarlos importantes para la realidad en la que se desarrollan.

De tal forma que todo ambiente de aprendizaje como menciona Rodríguez (2014c), requiere:

- 1). Espacios de Interacción: Entre los actores del proceso enseñanza aprendizaje, puede ser docente-alumno, alumno-alumno y/o alumno-especialista.
- 2). Espacios de Información: Conocimientos que requiere saber el alumno, en este espacio se consideran aquellas estrategias para hacer más eficiente el proceso de aprendizaje, como puede ser el trabajo en equipo, en binas, individual, o de Investigación.
- 3). Espacios de producción: Donde se elabora el producto de aprendizaje como parte de la apropiación de conocimiento.
- 4). Espacios de Exhibición: Donde se da a conocer el producto resultante del proceso y puede considerarse también como una estrategia de evaluación (pág. 5).

El ambiente de aprendizaje debe ser diseñado por el docente, por lo cual la preparación, conocimiento y creatividad de quién diseña el ambiente es fundamental. La innovación y el éxito del diseño dependerá de tener en cuenta las actitudes, habilidades y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, así

como la percepción que tengan respecto a las estrategias utilizadas.

3.2. Proceso Enseñanza-Aprendizaje

Para entender los ambientes de aprendizaje es indispensable tener en cuenta la manera en que los estudiantes aprenden, la relación que existe entre el proceso de enseñanza - aprendizaje tanto del docente (enseñanza), como del estudiante (aprendizaje), con lo cual se involucran procesos metacognitivos para lograr un verdadero aprendizaje significativo.

Se habla de que el *proceso de enseñanza* produce un conjunto de transformaciones sistemáticas en los individuos, una serie de cambios graduales que se presentan de forma ascendente, por lo que se considera un proceso progresivo, dinámico y transformador. El papel del docente es fundamental para el éxito del proceso, por lo tanto, la actualización en temas educativos es primordial para el diseño y aplicación de estrategias que faciliten (y no en el sentido de restarle dificultad) a los estudiantes ir alcanzando de forma progresiva los conocimientos que requieren para su preparación.

De tal forma que el proceso de enseñanza se entiende no solo como la transmisión del conocimiento sino como la generación de condiciones que hagan efectivo el aprendizaje. Como Ausubel, Novak y Hanesian (1987): mencionan “debe existir una íntima relación entre saber cómo aprende un educando y saber qué hacer para ayudarlo a aprender mejor”, y por lo tanto, - e independientemente de en qué este centrado el currículo-, el papel del docente en la generación de estrategias es indispensable para lograr tanto los procesos metacognitivos como el aprendizaje autónomo.

Por otro lado, al considerar el *proceso de aprendizaje* podemos vincularlo como un fenómeno extremadamente complejo y cuya finalidad es la adquisición de un nuevo conocimiento, habilidad o capacidad (Kaplún, 1995), sin embargo, la pregunta sería dirigida a ¿cómo lograr que los estudiantes se apropien de los conocimientos para lograr su aplicación eficaz y efectiva?

Para dar respuesta a esta pregunta partiré de dos conceptos que considero relevantes, por un lado, los estilos de enseñanza y aprendizaje y por otro lado el conocer y trabajar los aspectos metacognitivos.

3.3. Estilos de aprendizaje

Respecto a los estilos de aprendizaje, Kolb (1984), en su modelo basado en experiencias menciona que “el aprendizaje es el proceso por el cual el conocimiento es generado a través de la transformación de la experiencia”,

lo que nos habla de la relevancia del hacer para comprender, es decir, hacer visible el aprendizaje.

Por su parte, Felder y Silverman (1988), afirman que los estudiantes aprenden de diversas formas, algunos viendo otros escuchando, utilizando un razonamiento lógico o intuitivo...etc., pero los docentes también tienen métodos de enseñanza variados, existen aquellos que les gusta la lectura a otros los métodos de demostración o discusión. Los autores explican que existen dos etapas en el proceso de aprendizaje, por un lado:

la etapa de recepción, donde seleccione el material que van a procesar y lo que van a pasar por alto y la etapa de tratamiento puede implicar la memorización simple o el razonamiento, la reflexión o acción, y la introspección o la interacción con los demás (pág. 674).

Keefe (1988) citado por Alonso, Gallego y Honey (2005), hacen referencia a los estilos de aprendizaje como “aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los disidentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”.

Sin embargo, se debe considerar que ninguno de los instrumentos, es capaz, por si solo de ofrecer un diagnóstico completo de todos los factores que interviene en los estilos de aprendizaje, por lo que la estrategia más acertada sería la utilización de instrumentos y herramientas que reúnan las características apropiadas a la población que se trata de diagnosticar.

Por lo tanto, se debe considerar en el proceso enseñanza aprendizaje, el estilo de aprendizaje de ambos actores, -tanto estudiantes como docentes-, sin desestimar el hecho de considerar por parte del docente, la realidad de contar con grupos numerosos donde es prácticamente imposible, conocer el estilo de aprendizaje de sus estudiantes, para lo cual, se hace necesario el que los estudiantes conozcan su propio estilo de aprendizaje, y de esta forma podrá ir construyendo sus aprendizajes a través de un proceso metacognitivo conforme se le facilite ir incorporando la nueva información.

De esta forma los estudiantes deberían estar conscientes de sus procesos metacognitivos para lograr la apropiación en la formación de los aprendizajes, esto es conforme el estudiante se da cuenta de cómo aprende y cómo aprende mejor, podrá ser corresponsable de su propio aprendizaje.

3.4. Procesos Metacognitivos

En 1976, John Flavell introduce el concepto y lo presenta como la

habilidad para pensar sobre el pensamiento, y buscando siempre estar alerta del proceso propio, así como tener la capacidad de monitorearse y controlar el proceso mental, de esta forma asume al proceso metacognitivo como el más alto nivel de actividad mental.

Brown (1977), en Jonassen (2011a), por su parte, define metacognición como el “control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva, entendiendo por habilidades cognitivas, mecanismos auto-regulatorios que se emplean durante el intento activo de resolver un problema”.

Así mismo, Livingston (1997), considera la metacognición a las habilidades de orden superior que involucran el control sobre los procesos cognitivos relacionados con el proceso de aprendizaje, así como las actividades que permitan monitorear la comprensión del proceso, y la evaluación de éste una vez que finalice la tarea a realizar.

Se plantean dos procesos en el proceso metacognitivo, por un lado, el Conocimiento cognitivo, el cual es esencial para planificar, monitorear y regular el proceso de aprendizaje y la Regulación de la cognición que incluye la habilidad de auto monitorear la comprensión y el control de nuestras propias actividades de aprendizaje (Flavel, 1979; 1987, citado en Jonassen, 2011b).

Una de las cuestiones a responder es el hecho de poder evaluar los procesos metacognitivos, de tal forma que los instrumentos que más se ha utilizado son los protocolos en voz alta, los cuales le permiten al estudiante hacer narraciones de acerca del procedimiento que lleva a cabo para resolver alguna problemática en particular.

Otro de los instrumentos, -y particularmente el que mejor me ha funcionado-, es el uso de Inventario de Conciencia Metacognitiva (MAI, por sus siglas en inglés) debido a que permite por medio de una serie de preguntas, cuestionar al estudiante qué tan atento y consciente se encuentra cuando tiene que darle solución a una problemática.

Dentro de las experiencias desarrollada en aspectos metacognitivos se tiene el trabajo de Palou, Husted, Chávez-Torrejón, Ramírez, Gazca, Gutierrez, Ramírez-Corona y López-Malo (2015a), donde se trabajaron los aspectos metacognitivos con una adaptación de la prueba (MAI) y a través de aprendizaje basado en problemas, esto en estudiantes de Ingeniería, considerando la aplicación de problemas desde lo más simple a lo más complejo y trabajando en todo momento los reactivos metacognitivos del inventario, con la intención de que los estudiantes realicen el desarrollo del problema con total conciencia de lo que conocen y lo que necesitan conocer.

En el trabajo de Palou, et al. (2015b), los procesos metacognitivos se buscaron a partir de la resolución de problemas, utilizando la tipología de Jonassen se categorizaron los problemas en orden de complejidad, de los más simples a los más complejos conforme los estudiantes aumentaban el nivel de complejidad se realizaba una serie de preguntas que incentivaban los procesos metacognitivos con la finalidad de que el disiente estuviera consiente en todo momento de cómo resuelve el problema y cuáles fueron las limitantes que tuvieron durante la resolución.

3.5. Habilidades del Siglo XXI

Muchos han sido los esfuerzos para coincidir entonces cuáles tendrían que ser las habilidades que requieren los estudiantes para enfrentar los retos del siglo XXI, considerando que hoy en día todavía existe una discusión acerca de la definición que existe entre habilidad y competencia.

Existen varias propuestas que buscan el desarrollo de habilidades para el siglo XXI, como es el caso de la Universidad de Melbourne con *Partnership for 21st skills* (Asociación para las habilidades de Siglo XXI) en colaboración con CISCO, INTEL y MICROSOFT. Otra de las iniciativas se presenta en el Proyecto de Enseñanza y Evaluación de las Habilidades del S XXI, basado también en el proyecto de la Universidad de Melbourne, por otro lado, se encuentra la Iniciativa Common Core, con su programa *Great Minds*, ponen énfasis en contenidos como matemáticas, inglés e historia para fomentar habilidades de pensamiento crítico y solución de problemas.

Una de las iniciativas que surge para el desarrollo de competencias es la que presenta la OCDE, la cual se desarrolló a través de dos iniciativas, el proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) y por otro lado el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA), lanzado en 1997, estos programas en conjunto proponen el desarrollo de tres competencias clave (ITE, 2010a):

Uso Interactivo de Herramientas: En respuesta a las demandas sociales y profesionales de la economía mundial y de la llamada moderna “sociedad de la información”, donde se requieren herramientas socioculturales, y el entendimiento de cómo estas herramientas pueden cambiar la manera de interactuar con el mundo.

Interacción entre Grupos Heterogéneos: Conlleva la habilidad de relacionarse con los otros con la finalidad de lograr una cooperación y resolución de conflictos y es particularmente relevante en sociedades pluralistas y multiculturales.

Actuar de forma autónoma: Incluyendo el empoderamiento de los individuos para lograr la defensa de sus derechos, intereses, límites y participación de las diferentes esferas de su vida civil y política (pág. 5).

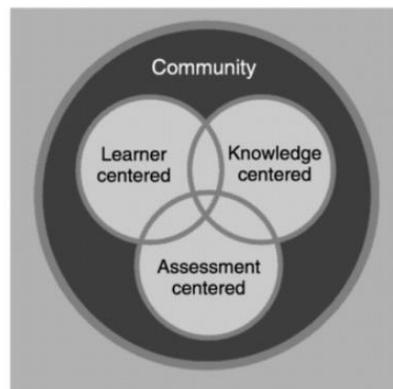
Según ITE (2010b), se busca que sean enseñadas bajo tres dimensiones Información relacionada con las (TIC) y las habilidades para acceso, evaluación y organización de entornos digitales (pág. 7), Comunicación desarrollar la capacidad de comunicar, intercambiar críticas y presentar información que favorezca la participación y contribución a la cultura digital, con sentido de la responsabilidad social hacia los otros (pág. 8), e Impacto ético-social considerando las normas que promuevan un intercambio social adecuado a través de la web, así como el consenso de la reflexión respecto a las implicaciones sociales, económicas y culturales para el individuo y la sociedad que perita generar una ciudadanía digital (pág. 9).

3.6. Ambiente de aprendizaje basado en el Modelo de Bransford

Independientemente de la orientación en que se expresen los diferentes programas en el desarrollo de habilidades y competencias, existen factores que se deben considerar en el momento de diseñar un ambiente de aprendizaje, es esta sección se presenta una propuesta realizada por Bransford, Brown y Cocking (2000b), que está basada en su Modelo de Cómo Aprende la Gente (*How People Learn*).

Los nuevos hallazgos en la ciencia del aprendizaje sugieren el repensar lo que se enseña, cómo se enseña y cómo se evalúa, por lo tanto, las nuevas metas de la educación requieren cambios en las oportunidades de aprender (Bransford, Brown y Cocking, 2000c). La propuesta del autor involucra diseñar los ambientes de aprendizaje a partir de 4 dimensiones, las cuales se muestran en la figura 1 y se describen a continuación.

Figura nro. 9: Perspectivas de los ambientes de aprendizaje.



Fuente: Bransford, Brown y Cocking (2000).

- **Centrado en el que aprende:** Basado en las fortalezas, intereses y donde se debe poner atención a los conocimientos, habilidades actitudes y creencias del estudiante (pág. 133), esto es, el conocimiento previo y las concepciones con las que llegan los disidentes.
- **Centrado en el conocimiento:** Basado en el análisis de lo que los estudiantes necesitan conocer y que tengan la capacidad de hacerlo una vez finalizado el curso (Bransford, en Palou, et al., 2015c), donde se requieren diversas metodologías y estrategias que ayuden al estudiante al desarrollo del entendimiento de la disciplina (Bransford, Brown y Cocking, 2000d, pág. 136), el diseño se puede hacer a través de múltiples apoyos pedagógicos y didácticos que le permita la apropiación de dichos conocimientos.
- **Centrado en la evaluación:** Donde se tienen múltiples oportunidades para que el estudiante haga visible su pensamiento y aprendizaje (Bransford, en Palou, et al., 2015d), teniendo en cuenta que la clave de la evaluación la provee el profesor por medio de la revisión, retroalimentación donde la evaluación sea congruente con los objetivos de aprendizaje (Bransford, Brown y Cocking, 2000e, pág. 140), por lo tanto, vale la pena detenerse en la importancia de establecer los objetivos de aprendizaje y que estos estén alineados en el currículo con los contenidos y evidentemente la evaluación, y a su vez considerar tanto estrategias para una evaluación sumaria como formativa.
- **Centrado en la comunidad:** Donde se busca generar una comunidad tanto dentro como fuera del salón de clase, donde el estudiante se sienta con la libertad de realizar preguntas, aprender de la tecnología, trabajar colaborativamente y ayudarlo al desarrollo de habilidades para la vida (Bransford, en Palou, et al., 2015e). Dentro del modelo se entiende comunidad no sólo como el salón de clase, sino ver a la escuela como una comunidad, es decir que tanto estudiantes, como docentes y administrativos estén conectados como una comunidad y con la comunidad, llámese hogares, negocios, estados, nación e incluso desde la perspectiva mundial (Bransford, Brown y Cocking, 2000f, pág. 145), de ahí la relevancia de contextualizar el aprendizaje sin dejar de lado los fenómenos mundiales.

A partir de estas cuatro dimensiones se tiene un ambiente de aprendizaje que conjuga los diferentes ámbitos que deben considerarse para lograr el aprendizaje sea de utilidad para los estudiantes. En el modelo se percibe cómo los componentes constituyen, -dependiendo a forma en que se visualicen-, una propuesta integral para los diversos actores que están

involucrados en el proceso educativo.

Finalmente podemos observar que los retos son muchos, y existe todavía una falta de claridad respecto a cuáles serían las habilidades y/o competencias que le permitan al individuo, desenvolverse de forma eficaz y eficientemente con los demás. Por lo tanto, se presenta como una prioridad el comenzar a diseñar ambientes de aprendizaje que fomenten competencias pertinentes a la complejidad de la realidad actual, personas que tengan la capacidad de adaptarse a nuevos entornos, mantenga una flexibilidad de pensamiento para aceptar nuevas ideas, que interactúen de forma colaborativa, que solucionen problemas de forma creativos, desarrollen la crítica y la reflexión, así como la innovación y el emprendedurismo.

Se hace necesario una nueva mirada a la educación, a los planes y programas educativos a dejar de lado la educación formal como fuente primordial del aprendizaje y comenzar a construir y diseñar desde la perspectiva de la complejidad de los fenómenos, dejando el reduccionismo para dar paso a una comprensión holística de la realidad. Prepararnos bajo los planteamientos de la Pedagogía 2.0, (Scott, 2015), “relativos a la participación, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje personalizado, la enseñanza como transmisión, el aprendizaje basado en proyectos y los contextos del mundo real, resultarán fundamentales para estimular ese crecimiento” (pág. 10), o Incluso la llamada Educación 3.0, como parte de una pedagogía emergente, solo así se podrá hablar de innovación para una educación de calidad.



CAPÍTULO 4

4. UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA LOS JÓVENES: DESAFÍOS, TENDENCIAS Y PRIORIDADES

“El Plan Maestro y los cambios del sector educativo en el contexto de los lineamientos del Banco Mundial: La gestión de Mauricio Macri en Argentina” (2015-2018)

PhD. Carina Viviana Ganuza
Pontificia Universidad Católica Argentina, Santa María de los Buenos Aires, UCA
carinaganuzatagliarini@gmail.com
Argentina

Este trabajo procura un análisis de las formulaciones introducidas y perpetradas durante la administración del Presidente Mauricio Macri, en el marco de un cambio cualitativo y conceptual de la educación respecto a los períodos de gobierno previos de Cristina Fernández desde el año 2007 al 2015 y Néstor Kirchner desde el año 2003 al 2007. Esto se inscribe en un giro político nacional y suramericano hacia medidas neoliberales y de búsqueda de disciplina y reducción del déficit fiscal, reforma impositiva y su incidencia directa sobre la restricción-disminución del consumo, desregulación del mercado y liberalización del comercio, una mínima participación estatal bajo el lema de una nueva y necesaria inserción en el escenario internacional.

Macri llega al Poder Ejecutivo el día 10 diciembre de 2015, tras su asunción nombró Ministro de Educación al Licenciado en Sistemas y Administración de Empresas, Esteban Bullrich, profesional sin experiencia en el área educativa. En este contexto nacional y político educativo, el Presidente planteó el Proyecto de Ley “Plan Maestro” que establece en teoría, un cambio educativo medido en términos de calidad, pero bajo el estricto control de un presupuesto educativo, situación agravada por el constante aumento del índice inflacionario.

En función de esto debe destacarse que el término educación pareciera haber mutado de un bien público a un bien económico, lo cual queda demostrado en las expresiones del ex Ministro de Educación, Esteban Bullrich quien en la Conferencia Anual de la Unión Industrial Argentina del día 22 de noviembre de 2016, expresara: “Yo no me paro acá como ministro de educación, sino como gerente de recursos humanos” (INFOBAE, 2016), la nueva búsqueda no es la producción de conocimientos y alumnos preparados para las necesidades del vertiginoso y cambiante Siglo XXI, sino generar mano de obra calificada y específica.

Ante tal declaración, queda preguntarnos cuál es el futuro de los docentes y de los alumnos ante este quiebre institucional y cualitativo como los principales desafíos de la Educación a nivel nacional e suramericano, recordando que el término calidad hace referencia a un conjunto de factores tales como la relevancia de los contenidos y su pertinencia, la equidad en el acceso, la eficacia y eficiencia de los integrantes del sistema educativo, una multiplicidad de indicadores que convergen en la construcción del conocimiento y del proceso enseñanza-aprendizaje.

Por lo cual, se propone interpretar el Proyecto de Ley Plan Maestro presentado por la Biblioteca Nacional de Maestros (2017), y las modificaciones propuestas en el Sistema Nacional de Reconocimiento Académico (SNRA) desde septiembre 2016 en el contexto de las evaluaciones delineadas por el Banco Mundial a partir del año 2015 y en una coyuntura política económica nacional de giro hacia prácticas neoliberales.

4.1. Plan Maestro

Esgrimiendo el argumento del establecimiento de objetivos medibles para una educación de calidad y ante los desafíos del Siglo XXI, se envió el proyecto de ley llamado Plan Maestro en marzo de 2017, enumerando 21 áreas prioritarias de acción, agrupadas en 6 dimensiones estratégicas. Asimismo, se establece un sistema de evaluación y monitoreo de la ejecución, sin precisión de los instrumentos a utilizar, que permitirían tanto la participación y control público y social, como los ajustes necesarios que indique la implementación del plan (Ministerio de Educación, 2017a).

Según el Ministerio de Educación, el Plan Maestro consta de:

Primero: una etapa intermedia de evaluación en el año 2021 que se sustancia sobre el argumento de la necesidad de rever la educación en todos los niveles primario, secundario y universitario ya que se han incrementado significativamente los índices de repitencia y abandono. A su vez, fundamentado en el marco de los lineamientos establecidos en el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende” (Ministerio de Educación, 2017b), alega que se necesita enfocar en la finalidad de lograr una educación de calidad centrada en los aprendizajes, que brinde a la totalidad de los niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as los saberes socialmente significativos y las capacidades para su desarrollo integral en condiciones de igualdad y respeto por la diversidad.

Segundo: estipula la búsqueda de ciertos ejes principales, tales como: la escolaridad obligatoria, la innovación y calidad educativa, la formación

docente inicial y continua, la infraestructura y tecnología, la educación superior y la relación entre educación y trabajo, de cara a la mejora de la calidad y equidad educativa en la Argentina, como un instrumento de política pública que articula el trabajo de todas las jurisdicciones de la Nación Argentina en vistas a la consecución de metas claras, comunes y medibles para los próximos diez años, proponiendo (Ministerio de Educación, 2017c):

Tercero: pretende garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje y apoyando políticas de mejoras respecto a la calidad de la enseñanza (Artículo 1), mediante la escolaridad obligatoria (con cobertura inicial desde la sala de 3 años) (ya enunciado durante los gobiernos Kirchner en el período 2003-2015), al igual que la escuela secundaria (ya que si bien se ha logrado su masificación y acceso no todos pueden finalizar ya que la tasa de egreso es del 45,4%). A esto se le suma la heterogeneidad institucional con diferencias en cuanto a la capacidad de retención de alumnos, por lo cual hay que fortalecer los mecanismos de inserción, ya que el abandono y la repitencia exhiben las fallas profundas del modelo secundario (Ministerio de Educación, 2017d).

Cuarto: busca innovación y calidad educativa mejorando los resultados de aprendizaje, aumentando el tiempo de enseñanza, promoción de la innovación pedagógica, generando un sistema de evaluación educativo confiable (Artículo 2).

Quinto: persigue la protección continua de calidad mediante mejoras en las condiciones salariales docentes: esto es declarado en el Proyecto como una necesidad urgente, ya que según los datos de Aprender 2016, en el último año de la Educación Secundaria, solo el 53,6% de los alumnos de Lengua alcanzó el nivel de desempeño satisfactorio en tanto que el 40,9% en matemáticas. Por otro lado, los niveles de logro alcanzados según el sector de gestión (estatal o privado) y por nivel socioeconómico se observa que los estudiantes asisten a gestión privada alcanzan mejores niveles de desempeño que los de gestión estatal. También existen diferentes y desigualdad en términos de jurisdicción (Ministerio de Educación, 2017e).

Sexto: propone mejorar la calidad de la educación superior universitaria y fortalecer la pertinencia de la educación superior. En cuanto a esto es necesario aumentar los días de clases, extender la jornada escolar al igual que la cantidad de horas de clases efectivas, (ya regulado por la Ley de Educación Nacional del año 2006 en el artículo N° 28 y en el N° 123). También se requiere de una revisión de las prácticas pedagógicas e institucionales debiendo destacar que: la expansión institucional del sistema universitario de la última década ha avanzado considerablemente, ya que entre 2005 y 2016 se pasó

de 102 a 130 instituciones. La evolución de la matrícula presentó también un marcado crecimiento, a una tasa promedio interanual del 1,8% entre 2004 y 2014. Sin embargo, este crecimiento fue de menor intensidad en los últimos años, más aún si se considera a la población de 18 a 24 años (Ministerio de Educación, 2017f).

Es necesario resaltar que un 94% del presupuesto asignado a las universidades públicas se destina a salarios y solo el 6% para otro tipo de gastos. Esta distribución permite exhibir las restricciones y limitaciones del presupuesto para la realización de acciones tendientes a fortalecer las funciones de formación, investigación, transferencia y extensión.

Sin embargo, la generación de conocimiento tiene muy baja articulación e impacto directo en la producción y el desarrollo, lo cual es reflejo de la escasa interacción entre los sistemas de producción y el enfoque de estos. A raíz del diagnóstico presentado, se sistematizan a continuación los desafíos que la Educación Superior Universitaria Argentina que enfrenta actualmente conforme se desprende del Documento interpretado (Ministerio de Educación, 2017g):

- Mejorar los bajos niveles de graduación.
- Incrementar la graduación en las carreras científicas tecnológicas.
- Garantizar igualdad de oportunidades y aumentar la incorporación de alumnos provenientes de los quintiles más bajos.
- Mejorar la calidad educativa.
- Garantizar la pertinencia de la oferta académica.
- Articular las distintas modalidades de educación superior favoreciendo mayor vinculación efectiva y diálogo entre las ofertas de formación.
- Favorecer la movilidad intra e interinstitucional de los estudiantes y docentes.
- Promover la profesionalización docente a través de la formación de posgrado.
- Profundizar la vinculación con el sector productivo.

- Incrementar la vinculación con el sector científico tecnológico.
- Aumentar las estrategias de internacionalización de la educación superior.
- Favorecer la formación integral cultural y deportiva.
- Generar buenas prácticas de gobierno, gestión y administración.
- Desde este punto de vista, el Plan establece la necesidad de trabajar en los siguientes ejes: Calidad y pertinencia de la educación superior universitaria; Igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y egreso en la educación superior.

A modo introductorio y partiendo del análisis del proyecto de ley, concluimos que:

a). Se comparte la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y egreso de la educación superior, como la calidad de la oferta educativa, vincular el sector científico con el productivo tecnológico. Pero esto se contrapone con la realidad, evidente por el aumento del índice inflacionario y un presupuesto educativo que no ha aumentado en forma sustancial.

El panorama descrito en el proyecto de ley, exhibe que el crecimiento del nivel superior universitario no ha sido planificado de forma sistémica e integral o bien, siguen persistiendo falencias. Sin embargo, esto no puede afirmarse ni hay elementos determinantes para ello; solo parece necesario mencionar ciertas estadísticas que muestran que la cantidad de inscriptos y cursantes es muy superior a la de egresados, lo cual conduce o demuestra que existe una realidad dentro del sector educativo y de los alumnos, vinculado a problemas económicos, motivacionales y sociales. Por esto y en función de los Anuarios de Estadísticas publicadas por el Ministerio de Educación (2013a), se desprende lo siguiente: La cantidad de estudiantes en pregrado y grado asciende a 1.830.743, de los cuales 425.650 son nuevos inscriptos y egresados 117.719 según cifras del año 2013 que exhiben una enorme diferencia entre los ingresantes y los recibidos de las diferentes carreras, ya sea a nivel estatal o privado.

Por lo tanto, es precisa la articulación del Estado como responsable de la educación superior, con una organización y delineamiento responsable del

y en el ejercicio de las autonomías institucionales, para lo cual, a título personal debemos destacar que sería necesario superar la mera y simple enunciación de proyectos de leyes y ahondar en la temática educativa, permitiendo un cambio radical y cualitativo, que se expresaría en un incremento del presupuesto y la inversión educativa, sino son simples contradicciones: el gobierno de Macri bajo la propuesta de “Cambiemos” no es más que una vuelta hacia el pasado neoliberal sin realizar ningún cambio cualitativo respecto al período y legado político precedente.

Paralelamente, si se concibe a la educación como instrumento para el desarrollo personal, profesional como académico y su incidencia en el conjunto del sector educativo, sería relevante evaluar la cantidad de alumnos de posgrado en sus diferentes modalidades ya sean doctorados, maestrías y especializaciones y al respecto, por ejemplo de un total de 144.264 estudiantes (de los cuales 24.595 son de doctorado y 51.627 de maestría y 68.042 de especializaciones) sólo 14.325 han egresado; en tanto que de los nuevos inscriptos sobre una totalidad de 38.192: 4103 pertenecen a doctorado, 13.849 de maestrías y 20.240 de especializaciones presentadas por el Ministerio de Educación (2013b). En función de lo que antecede, pueden evaluarse las preferencias a la hora de la selección de los perfeccionamientos, los doctorados son de mayor duración respecto de las maestrías y de las especializaciones, aunque tengan mayor puntaje al momento de ser evaluados, pero también y por otro lado, quizás muchos docentes prefieran un posgrado de corta duración ya que la compensación económica es casi la misma en comparación con un doctorado (en algunos niveles educativos) y aquí es necesario una salvedad: en tanto se siga reconociendo como un elemento importante la antigüedad por la permanencia en un establecimiento educativo, ningún docente hará demasiado para continuar su perfeccionamiento en niveles más altos de preparación, a menos que tenga deseos sinceros de continuar con su crecimiento personal. Por otro lado, también es cierto que en algunos establecimientos universitarios, los posgrados (especialmente los doctorados) parecen representar más títulos nobiliarios que de estudio especializado, así que se transforma en un tema controvertido para el análisis.

En función de lo dicho y las estadísticas mencionadas, se considera que el Proyecto de Ley Plan Maestro no pareciera aportar elementos superadores que posibiliten cambios cualitativos en el sector educativo. A su vez, no se puede dejar de mencionar la cantidad de estudiantes de pregrado y grado que ascienden a 144.264 con un total de nuevos inscriptos (38.192) y con sólo casi un 10% de egresados, que alcanzaron los 14.325 en el año 2013, según las estadísticas del Ministerio de Educación para ese año, lo cual demuestra la realidad y falencias del sector educativo, ya sea por la falta de interés motivado

o inherente a los docentes como a los alumnos, la falta de preparación de los alumnos heredada de niveles inferiores de formación, falta de recursos económicos, entre otros.

b). Por otra parte, el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, está conformado por los organismos nacionales y las universidades nacionales. El mismo fue modificado por la creación de distintos programas e instituciones (nuevas Universidades) y fundamentalmente por la del Ministerio Nacional de Ciencia y Tecnología en el año 2007. Para analizar la vinculación entre el sistema universitario y el científico-tecnológico es importante destacar que el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) comparte más del 70% de sus unidades ejecutoras con las Universidades, a la vez que aporta investigadores y becarios impactando en el crecimiento productivo de la investigación. Además, el sector público concentra el 70% de la producción de conocimiento en la Argentina (Ministerio de Educación, 2017h). Sin embargo, la generación de conocimiento tiene muy baja articulación e impacto directo en la producción y el desarrollo, lo cual es reflejo de la escasa interacción entre los sistemas de producción y el enfoque de estos, lo cual se vincula con la cantidad de egresados de posgrados antes mencionados.

Del análisis del Proyecto de Ley Plan Maestro, no parecen desprenderse eslabones que posibiliten un cambio cualitativo institucional, por ejemplo, se hace referencia a la necesidad de avanzar en un sistema institucional de educación a distancia mediante evaluación periódica externa a cargo de CONEAU a partir del año 2018, pero no se explica cada cuánto serían las evaluaciones, es decir, si se modifican los plazos actuales. Paralelamente, quizás este tipo de carreras otorguen soluciones a los estudiantes de los diferentes niveles posibilitando la culminación de sus estudios, pero, si no se cuentan con los recursos económicos necesarios, continuará existiendo la barrera que imposibilita el crecimiento personal y profesional.

c). Después del análisis del Proyecto de ley, se declara la necesidad de promocionar la institucionalización de prácticas preprofesionales, lo cual es considerado una herramienta necesaria de aprendizaje y práctica de conocimientos; después apunta a la necesidad de la reducción de la duración teórica de las carreras de modo que los plazos y contenidos se puedan homogeneizar institucionalmente. Al respecto, nos preguntamos si esto no conduciría a un recorte efectivo del

presupuesto educativo y del trabajo docente, ya que si se reduce la carga horaria teórica, parece incierta la tarea del profesor en el establecimiento.

d). Por otro lado, si bien se comparte la necesidad de un sistema de evaluación, en el Plan Maestro se declara la “necesidad permanente de evaluación” pero no se aclara cuáles serían sus indicadores. Si bien, este proyecto de ley propone metas a realizarse hasta el año 2026, dice que la evaluación poseerá una periodicidad bianual y una posterior en el año 2021, deberá incorporar la Rendición de Cuentas como forma de exhibición, control y seguimiento de los objetivos planteados, lo cual, aparece como un correcto elemento de trabajo y perfeccionamiento. Sin embargo, no puede apreciarse la búsqueda de calidad estableciendo solamente una rendición de anual (con objetivos cumplidos y medios introducidos), además la necesidad de la reducción de las horas teóricas declarada explícitamente consiste en un atentado a la calidad y además, esto se contrapone con la declaración de alcanzar la jornada extendida: a lo que nos preguntamos cómo sería viable: ¿dictando clases sin profesores? En prácticas preprofesionales ¿a cargo de quién? ¿haciendo qué?.

e). Por otro lado, se establece la necesidad y el deseo de aumentar el nivel de inversión en un valor estimado de \$ 135.136 millones anuales (de pesos argentinos) para el año 2026 sumado a una inversión en infraestructura durante los próximos diez años de \$ 550.238 millones. En donde el gobierno financiará con sus propios recursos programas destinados a la infraestructura, mantenimiento escolar, tecnología, conectividad, formación docente y educación superior. También se aclara que la inversión de los gobiernos provinciales deberá destinarse al incremento de la planta docente para asegurar la cobertura. De alguna forma, esto se opone a la información estadística que se ha analizado más adelante, ya que el monto del gasto correspondiente a educación es absorbido por el alto índice inflacionario.

Acá también es necesario realizar una salvedad ya que según se ha referido, desde el Gobierno se pretende reducir la cantidad teórica y por otro lado, se explica en el Plan Maestro, su pretensión de aumentar a 200 horas la cantidad efectiva de clases y reducir en un cincuenta por ciento el tiempo perdido por causa de ausentismo; entonces si se quiere aumentar la cantidad de horas de clases y mermar la teoría, la pregunta es qué rol desempeñarán los docentes en los establecimientos o esto conducirá a una reducción de las tareas docentes y a una multiplicidad de tareas de uno solo, lo que vale indicar que puede ser que se aplique algún concepto de flexibilidad laboral, esto a su

vez se confronta con la intención de aumentar la cantidad de jornadas dobles de escolaridad y agrava la situación laboral de los profesionales docentes. Todo pareciera indicar que existe un culpable de las falencias del sistema educativo y es solo el docente.

f). Si bien surgen dudas de las declaraciones del proyecto de ley, se han efectuado otras observaciones que son consideradas de utilidad, por ejemplo: implementar y fortalecer procesos de autoevaluación institucional; que los profesores de Institutos Superiores de Formación Docente tengan título de maestría para el año 2026; ampliar la cantidad de becas y que para ese año, el 100% de las universidades posean planes de desarrollo, evaluación externa y planes de mejora de modalidad de educación a distancia como parte de gestión de calidad.

En este tema, debe destacarse que los planes de desarrollo han sido introducidos en otros países de Suramérica como Brasil desde el año 2003, Ecuador desde el año 2009 y Colombia en el 2014, es decir, Argentina se halla con un atraso respecto a Suramérica. A su vez, el proyecto de ley interpretado estipula las necesidades educativas, pero no introduce soluciones de fondo, ya que, mientras por un lado se supone que para que un alumno permanezca más tiempo en un establecimiento (en una jornada extendida) se necesita de docentes responsables y si por otro lado, se estipula la conveniencia de reducir la cantidad de horas teóricas, parecen aflorar contradicciones.

Y sí hay una necesidad nacional e internacional de exigencias conforme los cambios vertiginosos de la tecnología de la primera década del Siglo XXI, es imperiosa la formación de posgrado de docentes, pero esto ya ha sido declarado en otros países hace diez años, es decir, Argentina en este punto también exhibe un atraso cualitativo. En el proyecto de ley nada se explica sobre los mecanismos que permitiría este perfeccionamiento, ya que no existen soportes nacionales de financiamiento ni promoción para el perfeccionamiento docente, como se ha realizado en otros países, por ejemplo, en Ecuador en el período 2007-2017. A su vez, existe un alto grado de profesionales preparados con títulos de maestría y doctorado que no pueden insertarse en el sistema educativo actual.

g). En adición a las declaraciones expresadas por la Asociación de Docentes e Investigadores de la Universidad Nacional de General Sarmiento (ADIUNGS, 2017), se comparten sus conclusiones cuando expresan que:

- El Plan Maestro persigue la producción de recursos humanos desconociendo la Ley Nacional de Educación (LEN) que entendía a la

educación como un bien público.

- Después, parece que el monitoreo y seguimiento de la educación queda reducido solamente a los Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes-PISA (*del inglés, Programme For International Student Assessment*) e impone un modelo de gobierno abierto al estandarizar los contenidos mediante la SNRA, validando el rol del estado mínimo, ya que no aparece un partícipe necesario en la ejecución de tareas en el sistema educativo, más allá de las estipulaciones del Plan Maestro.

- De algún modo, se niega el debate necesario serio y comprometido del docente en la discusión salarial, claro ejemplo de ello es la falta de convocatoria a paritarios provinciales en Buenos Aires, más allá de las declaraciones del Presidente Macri sobre el sitio web denominado Plataforma Digital del Plan Maestro, en donde se recibían propuestas para los cambios en el sistema educativo.

- Afirma que la educación se define exclusivamente por la calidad de maestros y profesores, pero esto no es un único y exclusivo elemento, ya que puede existir excelencia docente y no necesariamente ser reconocidas sus labores ni remuneraciones; puede haber excelencia en los planes, pero el contexto del educando tener escasos recursos económicos y hacer imposible el cursado y el desarrollo de clases. En fin, no hay unicidad sino hay una multiplicidad de factores. No puede ser el docente un desencadenante exclusivo, el estado es un eslabón necesario como partícipe en la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto también cobra especial relevancia ya que no se debe olvidar que las principales leyes dictadas para la Educación concebida como un bien público tuvieron lugar durante la gestión de Néstor Kirchner y Cristina Fernández comprendida según Sileoni (2009): en el marco de “un modelo de desarrollo económico con justicia social, que ha tenido su correlato en materia de política educativa cultural y científico-tecnológica”, distinguiéndose: la Ley N° 25864 (2004) sobre ciclo lectivo de 180 días de clase (que Macri elevó a 200); N° 26058 (2005) de Educación Técnica Profesional; N° 26075 (2006) sobre Financiamiento Educativo; N° 26206 (2006) sobre Educación Nacional; el Decreto N° 459 sobre Programa Conectar Igualdad y el Decreto N° 84 Programa Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR), entre otras. Al respecto vale destacar que la mencionada Ley de Financiamiento Educativo en su artículo 3 previó que el presupuesto destinado a ese sector se incrementaría progresivamente hasta alcanzar el 6% del Producto Interno Bruto, además de declarar la búsqueda de mejora en la calidad de la educación universitaria mediante el apoyo y el desarrollo de la investigación y

la ampliación de la educación obligatoria en un plazo de diez años.

Con el propósito de garantizar la obligatoriedad de la Educación Secundaria a jóvenes y adultos, en 2008 se aprobó el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios.

4.2. Sistema Nacional de Reconocimiento Académico

Lanzado el día 15 de septiembre de 2016 por el Presidente Macri, persigue el objeto de conformar un sistema uniforme de créditos para las actividades de cursado en las carreras de ingeniería, arquitectura e informática.

Tanto universidades públicas (excepto la Universidad de Buenos Aires, del Comahue y General Sarmiento) como privadas habían asentido a la propuesta. La SNRA propone crear un sistema de reconocimientos de determinados tramos curriculares, ciclos, prácticas, asignaturas con el objeto de uniformar contenidos entre las diferentes universidades. A tal efecto declara la persecución y mejora de “las capacidades de articulación, facilitando la movilidad estudiantil, la innovación curricular en la persecución de la calidad educativa según el Ministerio de Educación Argentino en el año 2018.

Sobre esta declaración se duda respecto de la utilidad de estos contenidos curriculares supuestamente uniformes que compartirían diferentes carreras en distintos centros universitarios ya que nos preguntamos si esta uniformidad no supone una reducción de contenidos y su precarización como la de los docentes a cargo de las materias ya que bajo el discurso de la “integración del sistema universitario” por el Ministerio de Educación Argentino y creada la posibilidad de que un alumno pueda finalizar sus estudios en uno u otro establecimiento, se enmascara el verdadero objetivo: reducir la cantidad de horas y contenidos por ende, de la presencia del docente frente al aula y el alumno podrá egresar desconociendo y desarrollando muchas competencias.

Paralelamente, conforme la Resolución N° 1870 de la SNRA se estipula solucionar la deserción estudiantil, en función de la cual, se realiza esta uniformización de los contenidos curriculares, pero esto no garantiza ni asegura un mayor grado de graduados ni una solución a los problemas de deserción, sino en sí, exhibe la introducción de un instrumento de articulación y presentación en consonancia con los lineamientos de organismos internacionales y no implica una solución de fondo como el problema socioeconómico y carencias de los estudiantes, la falta de reconocimiento remunerativo y la superposición horaria de los docentes, el problema áulico de muchos establecimientos, la inexistencia de una regulación legal superadora

que estructure todo el sistema educativo en sus diferentes niveles que reconozca y valore la función docente en función de su preparación y posgrados y no solamente en función de la antigüedad por la pertenencia a un centro universitario como en la Provincia de Santa Fe (Argentina), ya que del análisis de los diferentes actores del gobierno, todo apunta a un acondicionamiento del sistema educativo en función del Banco Mundial y al desconocimiento efectivo de dos de sus integrantes principales: docentes y alumnos, esto se hace aún más evidente al observar la falta de paritarias de discusión salarial en la Provincia de Buenos Aires y como su gobernadora ha recurrido y apelado a la justicia para que se continúe sin debatir la problemática docente, lo cual está agravado por las condiciones económicas del país en un contexto inflacionario en alza de más 25% en el año 2018 y un 40% en el 2017 (Ministerio de Hacienda Presidencia de la Nación, 2018a). Esto nos conduce a replantear los discursos emitidos por el ex Ministro de Educación Bullrich quien declaraba ser “un gerente de recursos humanos” lo cual no podía ser expresado sin la anuencia del Presidente de la Nación.

4.3. Presupuesto Educativo

De los informes de la composición del gasto por finalidad, función y naturaleza económica publicados por el Ministerio de Hacienda (2018b), para los años 2016, 2017 y 2018, se desprende la siguiente información estadística para el área de Educación y Cultura y Ciencia-Tecnología:

Cuadro Nº 1: Gasto por finalidad y función de las áreas de Educación-Cultura y Ciencia-Tecnología en Argentina (Años 2016, 2017 y 2018) (Expresado en millones de pesos).

ÁREA-AÑO	2016	2017	2018
Educación y Cultura	129.150.400.000	166.628.747.221	203.758.771.509
Ciencia y Técnica	27.037.800.000	31.325.387.035	35.490.428.679

Fuente: Ministerio de Hacienda de la Nación Argentina; La Autora (2018).

Con una diferencia porcentual de 22,3% en Educación y Cultura entre 2017 y 2018 y del 13,3% en Ciencia y Tecnología, puede evaluarse el escaso incremento presupuestario destinado a estas dos áreas vinculadas frente al incremento del índice inflacionario del 40,3% (2016), 24,6% (2017) y del 25,5% hasta mayo de 2018 según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC, 2018a).

Para agregar, se consideró importante distinguir que entre diciembre del año 2016 y enero 2018, los docentes registraron un aumento de sus sueldos de solo el 34%, según el Sindicato de Docentes e Investigadores de la Universidad Nacional de Rosario (COAD, 2018): un docente de dedicación exclusiva cobraba \$ 22.800, con dedicación semiexclusiva \$ 11.400 y con dedicación simple \$ 5.700, esto vale tenerlo en cuenta si se recuerda que el sueldo mínimo para superar el nivel de la pobreza es de \$ 14.665 (INDEC, 2018b).

4.4. Recetas generales para enfermedades específicas: El Banco Mundial y la Educación

Que la educación es un derecho humano y un bien público es un concepto apreciado y compartido por muchos docentes en diferentes latitudes, sin embargo “lo público” puede transformarse en una contrariedad cuando el interés gubernamental es la reducción del déficit fiscal, ya que se suscita la controversia inherente a cómo solventar el gasto de la educación y solucionar sus dilemas con un presupuesto que resulta insuficiente y más si es absorbido por un índice inflacionario en constante alza. Es de esta forma, que lo “público se transforma en económico”, siendo racionalizado y limitado (Samuelson y Nordhaus, 2005).

Argentina al igual que otros países de Suramérica y no escapando a la realidad de su necesaria inserción internacional, ha implementado diferentes técnicas, planes y leyes en respuesta a los lineamientos e imposiciones de organismos extranjeros, históricamente y en especial desde 1995 con el gobierno de Carlos Menem. En cuanto a esto, es y ha sido un país periférico, integrante secundario de la órbita de un sistema mundial y “subordinado a los intereses de los países avanzados bajo el signo de su hegemonía y del imperio de las leyes del mercado” como lo expresa Prebisch en 1981. Al respecto e históricamente, existe un concepto de “Centro” con países e instituciones que ejercen una fuerza dinámica y asimétrica que emite directivas y transfiere técnicas, difunde ideas e ideologías que se desparraman a la “Periferia” que los absorbe e incorpora, generando movimientos de expansión y contracción; en este contexto, cual ondas circulatorias, estos ciclos económicos y políticos están acompañados de mayor o menor intervencionismo estatal, crecimiento o desarrollo económico, expansionismo o disciplina fiscal. De esta forma, se puede contextualizar la administración de Macri, que tras un período de mayor intervencionismo estatal (2003-2015) y con un modelo inclusivo, instaura un período de al menos cuatro años, de una búsqueda de déficit fiscal y acomodamiento frente al sistema internacional.

El Plan Maestro es la fórmula que asoma como una nueva receta a la larga lista de enunciados económicos que nada aporta a los problemas estructurales de fondo y más aún en la coyuntura social y política de incipiente crisis económica argentina del año 2018. Es entonces que en este nuevo entorno político gubernamental, nos preguntamos cómo es posible una educación de calidad si existe una evidente contradicción entre la praxis y la teoría.

En consonancia con la nueva era instaurada en América Latina y en Argentina en particular, con la implementación y el resurgimiento de medidas neoliberales, se ha comenzado a hablar sobre problemáticas ya existentes como la disonancia entre el aprendizaje y la educación y la necesidad de su contextualización y medición para la mejor implementación de nuevas soluciones.

De este modo es que en el Documento Aprender para hacer realidad la Promesa de la Educación del Banco Mundial (2018a), puede leerse que “las escuelas les están fallando a los estudiantes, que los sistemas educativos les están fallando a las escuelas”. Por supuesto, que cada institución escolar posee su propia realidad social como económica en donde cada alumno aportará elementos constitutivos y particulares.

A su vez, “que escolarización no es lo mismo que aprendizaje” (Banco Mundial, 2018b), de estas expresiones ningún miembro docente o alumno podrá estar en desacuerdo; al igual que “escolarización sin aprendizaje es una oportunidad desaprovechada”; o que el aprendizaje “se encuentra atravesando una crisis moral”, que sus resultados son mucho peores en población de bajos recursos y que son poco satisfactorios; al respecto puede leerse: existen docentes poco calificados y desmotivados; la gestión escolar no tiene efecto en la enseñanza ni en el aprendizaje; los estudiantes están poco preparados. También agrega sobre la necesidad de políticas de coherencia y la insuficiente cantidad de mediciones de fondo en el proceso de educativo.

En tanto que la Agenda 2030 que emerge de la Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe realizada en enero 2017 en Buenos Aires (OREAL, UNESCO, 2017), se destacó que conforme el Objeto de Desarrollo Sostenible N° 4 consistente en garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, para el año 2030, se ha estipulado que todos los niños y niñas deben terminar los estudios de primaria y secundario, siendo gratuitos y a su vez, producir resultados pertinentes y eficaces; que tengan acceso a una educación de calidad y estableciendo como plazo el año 2030, que la

educación logre acceso a condiciones de igualdad para una formación técnica, profesional y superior. Al respecto, debemos agregar que ninguna estipulación de este corpus de declaraciones es nuevo ni trascendente para la Argentina de 2018, ya que la teoría se contrapone a la realidad económica.

Asimismo, en el Documento del Banco Mundial (2018c) titulado “La educación superior se expande en América Latina y el Caribe (ALC) pero aún no desarrolla todo su potencial”, se desprende que: “El porcentaje de individuos, entre los 18 y 24 años de edad, inscritos en educación superior en (ALC) creció de 21 por ciento en 2000 a 40 por ciento en 2010. Si bien la desigualdad en el acceso aún abunda, se han registrado avances considerables, en particular entre grupos de ingreso bajo y medio. En promedio, el 50 por ciento más pobre de la población representaba el 16 por ciento de los alumnos de educación superior en 2000, pero esa cifra creció a alrededor de 25 por ciento en 2013”; y es este crecimiento de la población estudiantil y del desarrollo de sus actividades educativas como de la profundización de sus conocimientos que se ha logrado en el contexto de una mayor intervención estatal en la problemática educativa y no en una coyuntura económica de búsqueda de menor participación y de reducción del gasto educativo y de un alto y creciente índice inflacionario.

4.5. Conclusiones

La prioridad durante la gestión Mauricio Macri bajo el postulado de Cambiemos en Argentina ha sido la reducción del déficit fiscal y en teoría, una nueva inserción a nivel internacional, en los mercados y frente a organismos internacionales.

En respuesta a ello, ha propuesto el Plan Maestro como una nueva receta ordenadora del sector educativo, que es considerado como una garantía de oportunidades y de aprendizajes, pero sin aumento significativo del presupuesto, ya que el mismo es absorbido por el aumento del índice inflacionario en el período 2016 a 2018. Por lo cual, es necesario y un desafío, aumentar la inversión en el sector y reconocer la necesaria e imperiosa participación estatal como ente organizador del sistema. No es posible discurrir sobre igualdad de oportunidades y de aprendizaje, cuando los contextos económicos de las provincias difieren entre sí, al igual que una ciudad de otra o de un establecimiento educativo a otro; no existe paridad ni comparación: faltan recursos en algunos y en otros pueden sobrar, pero esto no se traduce necesariamente en un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.

La tendencia actual es acoplarse con los lineamientos internacionales, responder a los exámenes PISA o Aprender, esto no es necesariamente

excluyente, pero es acuciante solucionar los problemas estructurales del país: reducción de pobreza, lograr crecimiento económico constante, cerrar brechas de acceso a la educación, generar políticas públicas eficientes y eficaces pero todo es posible si existe una voluntad política de transformación y esto no se obtiene con recetas mundiales sino particulares y con la presencia estatal como órgano de contralor pero si el gobierno carece de programática, es como un barco a la deriva a punto de zozobrar; se necesita construir planes de desarrollo lo cual es un problema esencialmente político que requiere de cambios estructurales: la forma de concepción del poder y de las instituciones, mirar hacia dentro de la historia y no hacia afuera con ilusión, como si el Centro o los Organismos Internacionales ofrecieran el remedio mágico a los problemas nacionales.

Un desafío es mejorar la calidad de la educación superior, pero esto no se halla ligado a la reducción de horas teóricas, quizás una respuesta antipática para la Comunidad Educativa Argentina, sea la introducción de un sistema evaluatorio de ingreso que permita distinguir a los ingresantes, estableciendo jerarquías de puntajes entre ellos; esto de alguna forma consistiría a un mayor compromiso del futuro estudiante. La mejora cualitativa no se logra uniformando contenidos como se pretende con la (SNRA), sino jerarquizándolos, porque esto atenta contra la autonomía universitaria, incidirá sobre la tarea docente e inclusive y muy probablemente, conducirá a su precarización y relevo, en vías del “justificado déficit fiscal”.

Otro combate prioritario, es la elaboración de un nuevo programa y organización de tarea docente, que genere una nueva distribución horaria: menos horas frente al aula, mayor cantidad de investigación y vinculación con el medio; mayor y imperioso reconocimiento salarial estableciendo que un docente pueda desempeñarse en un solo establecimiento universitario público y que no sea necesario transformarse en un “trabajador celular”, es decir, desempeñarse en múltiples universidades para tener un sueldo decoroso y digno.

Se consideran necesarias las prácticas preprofesionales como instrumentos de formación y preparación de los estudiantes de educación superior, pero esto no es una innovación del Proyecto de ley analizado, ya que existían con anterioridad. También se valora la importancia de la introducción de una materia de elaboración de proyectos que permita, desde muy temprana edad, el trabajo en tareas de investigación.

La evaluación como etapa formativa por si misma es constructiva, pero no cuando pretende ser utilizada como elemento corrosivo del sistema educativo, que de por sí, se encuentra en una encrucijada. Esto nos conduce

a plantear cómo sería posible una mayor calidad sin evaluación y cómo es factible la primera con menor presencia áulica y a su vez, plantear un aumento de la jornada; constituyen contradicciones inaplicables. Si el problema es la cantidad de docentes y el gasto que eso insume al igual que la infraestructura, sería necesario un profundo estudio de la cantidad de instituciones con sus docentes y conformar una nueva distribución, jerarquizando al docente y evitando la yuxtaposición de funciones como la nueva estructuración propuesta por la Ley de Educación Superior de Ecuador en el año 2010.

Por otro lado, el Plan Maestro conduce a pensar que el rol del estado se halla relegado como ejecutor de políticas educativas, se otorga prioridad a la evaluación en búsqueda de calidad educativa, por consiguiente, no es “prioritario” solucionar los problemas estructurales como los contenidos de los alumnos cada vez más ínfimos ni la realidad socio económica de los establecimientos, sino aplicar un maquillaje a la educación argentina y acomodarla a la coyuntura internacional. Por último y principal, debe recordarse que el “desarrollo sostenible comienza y parte desde la educación” (UNESCO, 2014), sin esto, no hay crecimiento ni futuro posible para una nación.



CAPÍTULO 5

5. LA EDUCACIÓN PARA TODOS EN EL MARCO DEL BUEN VIVIR: APRENDER A VIVIR JUNTOS

PhD. Gladys Isabel Portilla Faicán
Universidad Nacional de Educación, UNAE
gladys.portilla@unae.edu.ec
Ecuador

En este trabajo se presenta un análisis documental basado en experiencias, reflexiones y percepciones de una educación para todos en el marco del Buen Vivir, desde el contexto educativo ecuatoriano. El propósito es contribuir al desarrollo de un pensamiento educativo incluyente, como fundamento de prácticas educativas en las que quepan todos, desde la perspectiva y sentidos del paradigma del buen vivir. En el análisis se establecen relaciones de correspondencia entre los principios normativos de la política educativa ecuatoriana y las prácticas y experiencias educativas, en el marco del Buen Vivir, a partir de las vivencias y percepciones de una política educativa orientada a hacer posible el Buen Vivir. El lugar desde el que se hace el análisis de una educación para todos es la política educativa. Se concluye con algunas reflexiones que muestran la necesidad y la importancia de la correlación entre los principios filosófico-normativos y las prácticas y logros en una educación pensada para todos y vivida por todos.

5.1. Desarrollo

En Ecuador la educación para todos tiene un marco normativo educativo. En la Constitución de 2008 el Buen Vivir cumple una función teleológica y de estrategia, horizonte y rutas, en la decisión de construir “Una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir” (Asamblea Constituyente, 2008a, pág. 1).

La Asamblea Constituyente (2008b), establece que:

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir (art. 26).

En el art. 27, se establece una educación centrada en el ser humano, así lo reconocen Restrepo y Stefos (2017a), y es caracterizada como: “participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de

calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz” (Asamblea Constituyente, 2008c).

En los Planes Nacionales del Buen Vivir (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2009; Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2013), el Buen Vivir es definido como objetivo de vida, que tanto individuos como la sociedad en su conjunto consideran deseable. El Buen Vivir supone las condiciones materiales y subjetivas que permitan alcanzar una vida digna. Es una forma de vida. Es camino y horizonte; es perspectiva futurista anclada en la realidad presente, desde la que se construye una sociedad más justa, en la que el centro de la acción pública sea el ser humano y la vida. Es el eje vertebrador de la Constitución 2008, y la educación es un eje estratégico para el Buen Vivir, como modo de vida.

El Plan Nacional para el Buen Vivir establece la necesidad de transformar la universidad para transformar la sociedad. En la medida en que el conocimiento sea un medio para radicalizar la democracia, generar una nueva forma de acumulación sostenible ambientalmente y edificar relaciones sociales no capitalistas, podrá constituirse en el motor de la construcción de una sociedad emancipada (Ramírez, 2012a, págs. 14-15).

El sistema de educación superior es uno de los actores estratégicos en el proceso global de transformaciones y transiciones que se están dando en Ecuador, desde 2008. Esto supone rupturas, ampliaciones y mayor complejidad en el horizonte epistemológico de la universidad, que ha implicado inserción de categorías nuevas o resignificadas, como el bioconocimiento, definido como “el conocimiento para la vida” (Quirola, 2010a, pág. 196). En el contexto ecuatoriano actual implica la convergencia de saberes científicos y tradicionales ancestrales.

Quirola (2010b), expone que:

A diferencia de perspectivas ortodoxas de crecimiento, esta estrategia incorpora al conocimiento, el diálogo de saberes, la información, la ciencia, la tecnología y la innovación como variables endógenas al sistema, que deliberadamente se deben construir y auspiciar si el país quiere producir transformaciones radicalmente cualitativas (pág. 16).

Las transformaciones sociales tienen como uno de sus pilares la concepción de la universidad y el conocimiento como bienes sociales. “De ahí que la transición sostenible hacia el bioconocimiento implica una transformación cultural, social, ambiental, política, productiva, material y espiritual respecto al patrimonio natural, al conocimiento, la investigación, la innovación, la ciencia y la tecnología” (Quirola, 2010c, pág. 198).

La educación para todos se expresa en términos de inclusión social como condición indispensable para el Bien Vivir. La educación pública es universal y gratuita hasta el tercer nivel. Esto ha permitido el acceso a la educación de grupos socioeconómicos más deprimidos. La educación es considerada un bien público social (Asamblea Nacional, 2010a). Por ello se establece que “La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive” (Asamblea Constituyente, 2008d, art. 28). La gratuidad ha permitido el acceso a grupos sociales que históricamente se les ha negado el derecho a una educación generadora de oportunidades para la mejora de las condiciones de vida.

En este contexto normativo de la educación ecuatoriana, derivada de la Constitución 2008, las tecnologías educativas juegan un rol preponderante en la inclusión de grupos sociales y sus saberes informales. Las tecnologías educativas digitales contribuyen a fomentar el acceso y la permanencia en procesos educativos formales y potencian el aprovechamiento de los aprendizajes informales.

Las tecnologías educativas digitales juegan un rol fundamental en el acceso y democratización del aprendizaje y la educación. En el Art. 16 de la Constitución se establece que es un derecho “el acceso universal a las tecnologías de información y comunicación” (Asamblea Constituyente, 2008e). Las universidades tienen la obligación de disponer de bases digitales para garantizar el acceso a la producción académica mundial (Asamblea Nacional, 2010b). La ciencia y la tecnología deben democratizarse a través de la socialización de sus productos como un bien público.

El sistema educativo tiene como centro al sujeto que aprende, erradicar el analfabetismo digital e incorporar las TIC en el proceso educativo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012, arts. 343 y 347). En el Reglamento de Régimen Académico se establece como uno de sus objetivos articular formación académica y profesional, la investigación científica, tecnológica y social.

Ramírez (2012b), establece una relación de circularidad virtuosa del desarrollo para el buen vivir: biodiversidad-inversión en educación, ciencia tecnología-generación de conocimiento-producción de bienes y servicios-satisfacción de necesidades y potenciación de capacidades (pág. 21). De Sousa (2010a), en esta misma línea sostiene:

Para sobrevivir, las universidades tienen que estar al servicio de estas dos ideas maestras -sociedad de la información y economía basada en el conocimiento- y por eso tienen que ser ellas mismas transformadas a través

de la tecnología de la información y de la comunicación, y de los nuevos tipos de gestión y de relación entre los trabajadores del conocimiento, y entre estos y los usuarios o consumidores (pág. 149).

El reto de la universidad ecuatoriana, redefinida desde 2010 como bien público social, Art. 4 de la LOES, es desarrollar innovación social, a través de la construcción de un sistema de ciencia y tecnología que responda a las necesidades sociales, en el marco del desarrollo social, para el buen vivir. En la misma ley se establece que “El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada.” Art. 28. Las tecnologías de la era digital, si se aprovecha su potencial educativo, pueden contribuir a atenuar y combatir la dominación implícita en la transferencia de tecnología, desde la tecnología educativa como elemento de innovación de la docencia.

El complejo tema del desarrollo de los pueblos y las regiones está transversalizado por los cambios tecnológicos y la problemática del acceso a la tecnología y sus usos eficientes y efectivos, como factores fundamentales de la dependencia tecnológica como mecanismo de dominio. Núñez (2002):

El cambio tecnológico influye cada vez más en la evolución social y cultural. La capacidad de generar y usar tecnología gravita cada vez más en la distribución de la riqueza, en las decisiones políticas, en las pautas de conducta y los valores (pág. 154).

Desde los referentes normativos de la política educativa en Ecuador y las tendencias pedagógicas actuales se promueve una educación constructivista, enactiva, holística y ecologista (en el sentido amplio de integralidad de diversos factores asociados a los procesos de aprendizaje). En este escenario el construccionismo, la conectividad y la ubicuidad son enfoques que juegan un rol operativo instrumental de gran impacto en la innovación de los procesos docentes.

Un criterio fundamental para avanzar hacia una educación para todos, como horizonte social requiere de políticas de acción afirmativa, con el fin de garantizar la equidad y la inclusión de grupos sociales vulnerables. En la Ley Orgánica de Educación Superior, Arts. 46 y 91, se establece que se deben tomar “las medidas de acción afirmativa necesarias para asegurar la participación paritaria de las mujeres” (Asamblea Nacional, 2010c).

En el análisis de las problemáticas de la universidad para este siglo, De Sousa plantea el imperativo de pasar de una lógica de la mercantilización de la universidad y el conocimiento en ella generado, a la de la gestión y uso social del conocimiento, De Sousa (2010b), La universidad en el siglo XXI, para una reforma democrática y emancipadora de la universidad.

La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad Es en esta tendencia de la reforma democrática de la universidad y su rol que la Universidad ecuatoriana ha enrumado su transformación, en estrecha relación con el modelo de país al que se aspira y el rol que para ello debe desempeñar el sistema educativo en su conjunto, y el universitario en particular. En la Constitución de Ecuador del año 2008, se establece la gratuidad de la educación hasta tercer nivel (pregrado). En el 2017 se superó las 20.000 becas asignadas para estudios en las mejores universidades del mundo (METRO, 2017). El acceso se da en función de meritocracia y relevancia social de las carreras.

La universidad ecuatoriana, articulada al sistema nacional de educación, Art. 344 de la Constitución del año 2008, tiene un rol protagónico en la construcción de la sociedad del buen vivir, por itinerarios conceptuales y procedimentales alternativos a la lógica mercantiles.

Según Quirola (2010d):

La sociedad del Buen Vivir se construye como un proceso de construcción social en el cual el dinamismo y orientación programática en el sistema nacional de educación superior, ciencia, tecnología, innovación y saberes ancestrales es fundamental para crear una cultura de bioconocimiento (pág. 212).

La obligatoriedad de la educación hasta el bachillerato, más la gratuidad hasta el tercer nivel ha significado el acceso a la educación formal a sectores que, de no ser por estas políticas no tendrían ninguna oportunidad de acceder a la educación. “Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente” Art. 28 (Asamblea Constituyente, 2008f). Las políticas de gratuidad, obligatoriedad y acciones afirmativas para los grupos más vulnerables a hecho posible el Incremento del 69% en el acceso a Educación inicial (0 a 5 años) En Educación básica (5 a 14 años) la matrícula ha incrementado en un 16%. La gratuidad ha permitido que estudiantes de los quintiles más pobres terminen el bachillerato. La brecha se ha reducido en 27%, con respecto al 2006 (Restrepo y Stefos, 2017b).

Educar a todos implica aprender a vivir juntos. La necesidad de aulas inclusivas se ha convertido en un desafío para los docentes. Una educación para todos requiere de docentes con una formación humanística y científica que responda a los desafíos de fines educativos tan ambiciosos, en términos de derechos y calidad educativa. La educación para todos tiene como imperativo la formación de docentes con un pensamiento educativo creador de prácticas docentes inclusivas para la construcción de la sociedad del Bien

Vivir.

La inclusión de todos conlleva la necesidad de promover un pensamiento educativo contextualizado en la era digital y en el paradigma del Buen Vivir. Esto implica la necesidad apremiante de formar maestros para el Buen Vivir (Álvarez, 2017a).

Es necesario educar en la comunitariedad, convocar a la familia y la comunidad en la tarea de educar en la escuela, la casa y el barrio, en todo lugar, siempre. “Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo” Art. 26 (Constitución Política del Ecuador, 2008g).

La educación de todos en la lógica de la comunitariedad está atravesada por la interculturalidad como principio educativo rector de una educación para todos. La identidad cultural es un derecho establecido en la Constitución del año 2008, Art. 21, “las personas tienen derecho a construir y mantener su propia identidad cultural, a decidir sobre su pertenencia a una o varias comunidades culturales y a expresar dichas elecciones” (Asamblea Constituyente, 2008h). Es necesario formar docentes con concepciones amplias y complejas de interculturalidad, que incluya desde los pueblos y nacionalidades indígenas hasta las culturas juveniles y de los niños. “El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones” (Asamblea Constituyente, 2008i, art. 28).

Estos principios educativos han puesto en cuestión concepciones y prácticas educativas y docentes proclamadas, demandando respuestas propositivas e innovadoras orientadas a transformar el sistema educativo ecuatoriano. El proceso de formación docente debe estar orientado a desarrollar un pensamiento pedagógico transversalizado por la interculturalidad, las responsabilidades ciudadanas, la equidad, la solidaridad y el enfoque de derechos como insumos transversales de los componentes académico disciplinar y didáctico. En el marco normativo y metodológico del sistema educativo ecuatoriano, la docencia de calidad es sustancial para la transformación educativa, en la que el docente es un actor clave (SENPLADES, 2013a, pág. 171).

En el sistema educativo ecuatoriano, la cognición situada geográfica e históricamente, está estrechamente relacionada con el principio de la diversidad e interculturalidad, componentes sustanciales de la identidad ecuatoriana. Es necesario desarrollar, fundamentar y sistematizar una pedagogía de la diversidad, capaz de educar para la unidad en la diversidad (De Sousa, 2008).

Una educación intercultural debe orientarse al desarrollo de cualidades humanas, como denomina Pérez (2012), a las competencias para la vida, de niños y jóvenes, para que sean capaces de comprender el presente desde una perspectiva histórica y configurar su identidad como parte de su proyecto vital. Este es el marco del compromiso ético social de una educación en la diversidad, incluyente, para todos y a lo largo de la vida; garante del Buen Vivir.

El Buen Vivir admite la vida en sus diversas formas, identidades, manifestaciones, y nuevas explosiones. El punto central de contacto de la pluralidad es y será siempre la vida. En efecto, pareciera que la vida solo puede sostenerse en la diversidad absoluta (Álvarez, 2017b, pág. 5).

Los fines de la educación dan cuenta de las respuestas a la pregunta clásica de la filosofía de la educación: ¿qué mundo queremos? La educación para todos debe ser pensada y construida desde dos perspectivas: la filosófico-pedagógico y la pedagógico-didáctica. Las preguntas teleológicas orientadoras de este análisis son: ¿Qué tipo de sociedad, qué modelo de país es el que se construye en Ecuador? ¿Qué tipo de educación se necesita para construir el Ecuador que se quiere? ¿Qué tipo de ser humano se debe formar para logra una sociedad más equitativa? En el preámbulo de la Constitución Política del Ecuador 2008 se manifiesta la decisión de construir “Una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el *sumak kawsay*; una sociedad que respeta, en todas sus dimensiones, la dignidad de las personas y de las colectividades” (Asamblea Constituyente, 2008j, pág. 1).

Una educación de calidad y calidez para todos implica la formación y desarrollo profesional de docentes capaces de comprometerse con la construcción de una sociedad del Buen Vivir, a través de la formación de seres humanos que la hagan posible, que creen las condiciones para que todos vivan bien. La educación es condición indispensable para el Buen Vivir (Asamblea Constituyente, 2008k; Asamblea Nacional, 2010d). En los últimos años se han implementado programas de formación de docentes en servicio, se han otorgado becas para formación de posgrado y se ha creado la Universidad Nacional de Educación (UNAE), que tiene la misión de formar maestros de excelencia (UNAE, 2018).

La (UNAE), es la única universidad de Ecuador, con dedicación exclusiva a la formación de docentes, como un componente estratégico del proceso de mejora de la calidad de la educación en el país. En este contexto la (UNAE) se perfila como un referente de excelencia educativa en el ámbito de la formación de docentes, a nivel nacional e internacional. Se parte de la concepción de que con docentes altamente calificados se afianza el sistema

educativo en estrecha relación con el sistema productivo del país, para contribuir al desarrollo socioeconómico, de forma determinante. Más del 50% de los estudiantes de la (UNAE) provienen del quintil. Esto pone en evidencia los resultados de la política educativa para la inclusión. En este proyecto de país el sistema educativo constituye el motor del desarrollo de la ciencia, tecnología e innovación para alcanzar el buen vivir como principio rector del marco constitucional, normativo y de la política pública de Ecuador.

En la normativa educativa de Ecuador la Universidad es definida como un bien público social. La Universidad debe asumir su rol de generadora de conocimiento en función del interés social. Las funciones sustantivas de la Universidad: docencia, investigación y vinculación con la colectividad deben estar intrínsecamente vinculados entre sí para transformar la sociedad y reinventar otras formas de vivir, centradas en la vida; en el Buen Vivir.

Desde la escuela y la universidad se puede construir otro tipo de sociedad. La sociedad debe orientarse por el bien público social. Y debe orientar la sociedad a construir otra, más equitativa, más justa. La universidad debe ser el espacio en el que ciencia, tecnología y sociedad se articulen de forma supeditada, en función de los roles medios-fines que cada una desempeñan para alcanzar el bien común. “la institución escolar tiene la responsabilidad de preparar el mundo, anticipándolo, imaginándolo y construyéndolo” (Álvarez, 2016) ¿En qué puede devenir la educación a partir del paradigma del Buen Vivir?.

Uno de los principios del Plan Nacional de Buen Vivir (PNBV), es la construcción de una sociedad radicalmente justa, caracterizada por: la justicia democrática participativa, la justicia intergeneracional, la justicia transnacional, con trabajo liberador y tiempo creativo, igualitaria y equitativa, de plenas capacidades, emancipación y autonomía, solidaria, corresponsable y propositiva, en armonía con la naturaleza, de excelencia, pluralista, participativa y autodeterminada. (SENPLADES, 2013b, pág. 24). En la Constitución de Ecuador, en el Art. 27, se establece que:

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional (Asamblea Constituyente, 2008k).

En el contexto de los principios normativos del sistema educativo ecuatoriano, y en función de los enfoques pedagógicos actuales, la docencia cobra un rol protagónico en el desarrollo social. El docente es potenciado como uno de los profesionales de alto impacto en los procesos de innovación tecnológica y social, orientados a la construcción de la sociedad socialista del conocimiento. La innovación docente es determinante, desde su formación inicial hasta la de perfeccionamiento y de desarrollo profesional.

El proceso de formación docente debe estar orientado a desarrollar un pensamiento pedagógico transversalizado por la interculturalidad, las responsabilidades ciudadanas, la equidad, la solidaridad y el enfoque de derechos como insumos transversales de los componentes académico disciplinar y didáctico. En el marco normativo y metodológico del sistema educativo ecuatoriano, la docencia de calidad es sustancial para la transformación educativa, en la que el docente es un actor clave (SENPLADES, 2013c, pág. 171). Es el profesional que forma al resto de profesionales; es el dinamizador de los procesos de transformación de la sociedad. Sin embargo, este perfil docente es aún un proyecto en proceso de construcción académica y social. El desafío es ir de los textos normativos, pedagógicos a la praxis.

5.2. Conclusiones

Las políticas educativas inclusivas implementadas en el Ecuador, a partir de la normativa educativa derivada de la Constitución política del año 2008 han tenido resultados de inclusión a la educación formal para amplios sectores sociales.

La educación superior establecida constitucionalmente como bien público social constituye la principal estrategia para construir la sociedad del buen vivir, a través de una ciencia liberadora, un conocimiento para la vida y una tecnología que genere innovación social. Este es, a grandes rasgos, el engranaje constitucional normativo ecuatoriano que sustenta las transformaciones en el campo educativo en el país, y en el que la educación superior juega un rol determinante.

La educación para la interculturalidad no puede ser pensada al margen de los pueblos y nacionalidades indígenas, pero es necesario educar para una interculturalidad incluyente de todas las culturas y saberes de un país tan pluricultural, como el nuestro, pero que se quiere intercultural. Es necesario superar las ideas de tolerancia y respeto a las otras manifestaciones culturales, para pasar a la celebración de la diversidad como una oportunidad para desarrollarnos como un solo pueblo unido en la diversidad.

La innovación del sistema educativo ecuatoriano hace parte de un proyecto de sociedad y de un entramado estratégico metodológico, en el que la innovación juega un rol determinante. Se parte de la concepción de que con docentes altamente calificados e innovadores se afianzará el sistema educativo, en estrecha relación con el sistema productivo del país, para contribuir al desarrollo socioeconómico, de forma determinante.

Es preciso que los docentes asuman el compromiso de aprender y ayudar a aprender en comunidades de aprendizaje celebrando la innovación y el trabajo colaborativo, la diversidad y la interculturalidad, como una aventura intelectual y humana, propia de una cultura académica de la innovación y el aprendizaje continuo para todos y a lo largo de la vida, desde el paradigma del Buen Vivir.



CAPÍTULO 6

6. COMPETENCIAS TUTORIALES PARA LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO

PhD. Carmen Consuelo López de Solórzano
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL
clopez@impm.upel.edu.ve
Venezuela

El desarrollo de las actividades académicas propias de cada comunidad discursiva (intra o interinstitucional), así como el sentido de pertenencia que debería potenciar la activación de cada uno de sus miembros requiere, entre otras cosas, de la apropiación de discursos adecuados al área, la realización de actividades características, así como el manejo de los conocimientos y saberes relacionados con dicho contexto. Siendo así el proceso que promueve y consolida esta inserción se convierte en una capacidad que ha de aprenderse y enseñarse teniendo que contar con un sistema característico, liderizado por actores sociales activos y conscientes que orienten y acompañen en dicho transitar. En el caso de los estudios de postgrado, la tutoría ha ejercido tan importante rol, pero su abordaje se ha convertido más en el desarrollo de experiencias individuales antes que en una fuente de estudios que permitan sistematizar y potenciar el cumplimiento de dicha función. Con base en el incremento de los Programas de Postgrado en las últimas décadas, el desarrollo de competencias tutoriales eficaces emerge como un tema de gran interés para la formación de investigadores en este nivel, especialmente porque no se puede dar lo que no se tiene; y es que, por ejemplo, solo se enseña a investigar, cuando se es investigador. De igual manera, siendo la Tutoría un factor determinante para la elaboración del Trabajo de Grado, se deduce que ésta trasciende un proceso estrictamente académico, demandando competencias generales y específicas que permitan el alcance del propósito estratégico para el cual se le contrata, incluyendo aspectos personales y sociales tan necesarios en este proceso complejo y dinámico. De allí que se requiere precisar un conjunto de áreas que permitan operacionalizar las competencias tutoriales en postgrado, ámbito que será desarrollado durante la conferencia.

6.1. Introducción

El proceso, acción o función tutorial en el nivel de postgrado tiene un papel protagónico en la realización del Trabajo de Grado pues dicha faena de investigación en la que se insertan ambos, además de ajustarse a un contexto científico y académico particular como parte de la gestión del conocimiento,

requiere responder a las demandas y exigencias sociales del momento o, en su defecto, promover alternativas para reencaminar el transitar social en el contexto del progreso y desarrollo. Pero, además de lo planteado, en esencia se espera que el Tutor contribuya primordialmente en el proceso de formación de investigadores nóveles; esto requiere un conjunto de elementos e intercambios propios de la vida académica de cualquier Programa de Postgrado.

En el caso del presente documento, el énfasis central se realiza en las competencias tutoriales para la formación de investigadores en dicho nivel educativo, por cuanto se ha intensificado el abordaje del desempeño tutorial como agente fundamental para garantizar el éxito y la calidad en los procesos académico-investigativos del postgrado. Es por ello que a continuación se presenta, a manera condensada, los aspectos más relevantes relacionados con los estudios de Postgrado en América Latina y la formación de investigadores como epicentro fundamental de este nivel, para luego enfatizar en las competencias tutoriales como aspecto central para optimizar la calidad académica y eficiencia de los Programas de Postgrado; finalmente, se esbozan un conjunto de consideraciones que proponen elementos de reflexión en torno a la temática trabajada.

6.2. Estudios de Postgrado y formación de investigadores en América Latina

El sistema de Educación Superior o Universitario representa un reconocido aporte al desarrollo de las naciones por cuanto la generación de conocimientos y profesionales, forma parte del epicentro que motoriza sus acciones; pero esto también parece ser uno de sus permanentes problemas por cuanto:

La Universidad latinoamericana manifiesta a lo largo de su historia un conflicto entre la tradición humboldtiana y la tradición napoleónica que nunca logró resolver y que se manifestó y sigue haciéndolo en el debate y la falta de acuerdo con respecto al objetivo que debe tener la formación universitaria: formar científicos o formar profesionales. Este debate se mantiene a pesar de que conceptualmente se va transformando a lo largo de la historia la idea de formación científica y de formación profesional acompañando a los cambios que ocurren en el mundo productivo, tecnológico, laboral y social. El dilema hoy se expresa con mayor repercusión en la formación de postgrados. La discusión sobre políticas de postgrado está atravesada por la orientación que debe tener la carrera: formación para la investigación o formación profesional (Dávila, 2012a, págs. 108-109).

Ambos tipos de formación traen consigo el desarrollo de un conjunto de situaciones que inquietan a los docentes, investigadores, analistas y empresarios a desarrollar procesos indagatorios sobre esta temática, por

cuanto tradicionalmente la balanza estuvo inclinada a la formación profesional dejando a un lado la investigación. Como sostiene Rama (2007a), al abordar lo relacionado con una de las características de los postgrados de América Latina, lo que resalta "...es su baja relación con la investigación, por su orientación profesionalizante hacia las demandas del mercado, y por la propensión de las sociedades hacia una alta dependencia de las importaciones de bienes de capital y procesos tecnológicos" (pág. 187).

Con base en esto es necesario precisar que los estudios de Postgrado están constituidos por el conjunto de actividades dirigidas a la ampliación y profundización del conocimiento para mejorar el nivel académico, producción tecnológica, investigación científica y ejercicio profesional de los egresados del Sistema de Educación Superior o Universitario. Éstos representan un aporte fundamental al avance y desarrollo de las naciones por cuanto se dirigen al perfeccionamiento, potenciación y fortalecimiento de la gestión y cometido social, académico, laboral, productivo y ético de los estudios a desarrollarse posterior a la obtención de un título profesional; todo esto con base en un itinerario planteado por la comunidad académica nacional con evidente influencia internacional, producto del innegable influjo de la globalización, las Tecnologías de Información y Comunicación, así como los requerimientos y demandas contextuales.

Es de especial interés en este tipo de estudios, el impulso de Programas tendientes a profundizar y desarrollar procesos relacionados con la formación de los profesionales universitarios para que reconozcan y brinden respuestas innovadoras y satisfactorias a los requerimientos académicos, sociales, laborales y productivos propios de su campo disciplinar y, paralelamente, promuevan la fusión de áreas del conocimiento. Paralelamente, como refiere Cruz (2014), en algunos países este tipo de estudios hace referencia a la "...formación que se ofrece como respuesta a la demanda de conocimiento y competencias necesarias para atender la evolución del entorno productivo, en un contexto de educación continua y permanente (*life-long-learning*) ..." (pág. 642). En ese sentido, la formación de investigadores al servicio de los valiosos propósitos de la ciencia, tecnología, desarrollo e innovación, constituyen un epicentro que demanda la planeación, administración y evaluación de procesos académicos con matices característicos del referido nivel educativo.

Sin embargo, resaltan los planteamientos de Rama (2007b), cuando señala que:

Las grandes unidades de Investigación y Desarrollo de las empresas transnacionales constituyen los centros de producción de nuevas tecnologías y constituyen una variable de primera importancia para explicar el fuerte incremento de la innovación tecnológica. Son los nuevos agentes

en la labor de investigación y comandan la generación de nuevos conocimientos en función de responder a las necesidades de la competencia y a la rentabilidad de sus unidades empresariales. Asociado a ese proceso el volumen de recursos económicos que implica la investigación y su alto nivel de riesgo, coloca crecientemente a esas actividades en la esfera privada pero con apoyos públicos. Esta nueva realidad plantea una fuerte competencia y un reto para las universidades donde tradicionalmente se localizaba la investigación, tanto con fines sociales como económicos. Ante la pérdida del monopolio universitario en la generación de conocimiento, las instituciones tienen ante sí enormes desafíos para mantener su rol en la investigación, intentando adaptar sus objetivos, sus funciones y sus estructuras para desempeñarse como centros de creación de saberes en el nuevo contexto. Tal realidad está en la médula misma de la problemática universitaria en el largo plazo, y sobre las cuales deben ser analizados los temas de acceso, financiamiento, pertinencia, postgrados e internacionalización que hoy complejizan y desafían la realidad universitaria (pág. 190).

De allí que la sostenida y creciente preocupación e interés de especialistas e investigadores en diversas disciplinas por los estudios de postgrado ha sido un tópico que desde hace más de dos décadas atrás se viene manejando; en principio, emprendiendo lo relacionado con la necesidad de renovar el postgrado por cuanto las Universidades y sus docentes parecen ajenas a las demandas empresariales y sociales del entorno actual (eso sin contar los marcados problemas de financiamiento demandados para tal fin), así como a los requerimientos surgidos desde la empleabilidad en un nuevo siglo. Investigaciones como las realizadas por Enders (2004) en Europa, Bello (2003), Ruiz (2006a), Dávila (2012b), Lago y Horacio (2015), entre otros en América Latina, refieren tendencias importantes para la transición de los estudios de postgrado y revelan la necesidad de atender áreas específicas dentro de estos como consecuencia de la creciente demanda surgida desde los profesionales y el sector empleador, para que los primeros adquieran conocimientos y competencias producto de ser procesados en este nivel del sistema educativo con miras a la internacionalización.

Sumado a esto, se encuentran situaciones de conflicto como las planteadas por Rama (2007c), quien declara que:

La incapacidad de los presupuestos públicos, la sobresaturación de las instituciones terciarias del sector público y la caída asociada de sus niveles de calidad académica, ha limitado negativamente los recursos y la propia labor de la investigación. La desconexión entre la expansión de los postgrados y la limitada investigación ha sido la conclusión de los desfases entre esos sectores y una de las expresiones más claras de las debilidades de los postgrados (pág. 192).

Es entonces cuando se plantea re-articular y repensar lo que se viene haciendo, revisando aspectos que van desde el sistema educativo y sus

relaciones en este horizonte para, posteriormente, ir definiendo las investigaciones y abordajes con ámbitos más específicos como el uso de la lengua en el contexto académico, la comunicación científica y académica, la pertinencia y transformación curricular en un contexto de apertura e ideas plurales, la posible fusión de áreas disciplinares, la calidad educativa vinculada a la investigación, el desarrollo de competencias tutoriales, entre otros. Y es que dichos aspectos representan herramientas esenciales, razón por la cual su abordaje constituye un aporte fundamental en ese sentido; como refiere Dávila (2012c):

...este nivel educativo tiene reglas de oferta, demanda, competencias, estudiantes, docentes, investigación diferenciadas del grado...el postgrado es una estructura educativa más global que nacional dadas las formas mundiales de producción de saberes. Por eso, es el espacio de conformación de la educación transnacional. Más allá de las diferentes tradiciones disciplinarias que se desarrollan de acuerdo con la influencia de las legislaciones, las políticas y los mercados nacionales, en el postgrado se evidencian claramente algunas tendencias: aparición de nuevas disciplinas, interdisciplinariedad, especialización, internacionalización... (pág. 59).

Desde esa perspectiva, la formación integral del estudiante para la asunción de actitudes más abiertas y dinámicas ante un objeto o contexto de conocimiento (trascendiendo la frontera de la disciplina en la cual fue formado), potencia la autonomía intelectual. Al mismo tiempo, el desarrollo y desplazamiento de las áreas disciplinares y las fronteras del conocimiento requieren fundamentalmente de la investigación y el respectivo entrenamiento en el campo profesional, por lo cual el docente de postgrado y su desempeño tutorial emergen como un eje de interés especial para dar respuesta a las nuevas tendencias en este sector.

De igual manera cabe destacar lo planteado por Luchilo (2010), quien señala con marcada preocupación que:

En el caso de la formación de investigadores, desde hace dos décadas, se observa en varios países... una prédica recurrente sobre la escasez relativa de personal calificado... Detrás de esa prédica, pueden encontrarse distintas clases de fenómenos, no necesariamente excluyentes. En principio las concepciones predominantes sobre la “sociedad del conocimiento”, la “economía del aprendizaje” o la “economía basada en el conocimiento” ..., más allá de diferencias de abordaje o de énfasis, coinciden en destacar la necesidad de contar con un conjunto cada vez mayor de personas talentosas y creativas. La preocupación por contar con una dotación de recursos humanos altamente capacitados se agudizó frente a algunos fenómenos que inquietaban -y todavía preocupan- a los gobiernos... (pág. 15).

Estas inquietudes plantean abiertamente la necesidad inminente y

prioritaria de atender la formación de investigadores como un problema sistémico y multivariado que tiene entre sus elementos causales el insuficiente abordaje y formación de los tutores que apoyan el desarrollo de esta importante labor. Es por ello que se abren los espacios para compartir sobre esta temática y generar inquietudes y acciones compartidas en pro de avanzar en torno a este contexto.

6.3. Tutoría y Competencias Tutoriales

La Tutoría representa una función fundamental en los estudios de postgrado por cuanto su rol va más allá del acompañamiento al estudiante en la realización de su Trabajo de Grado. De allí que sea importante clarificar la etimología de la palabra, de manera que puedan contextualizarse sus implicaciones y repensar su influencia actual. Para López y Pérez (2018), la palabra tutoría proviene del latín tutor, *tutor-óris* cuyo significado es protector; así mismo surge del verbo *tueri* el cual se distingue como observar o vigilar, siendo entonces que la palabra se estructura por la agrupación de tres núcleos: *tueri* (análogo a vigilar o proteger), *tor* que expresa un agente y el sufijo *ia* que corresponde a cualidad. En ese sentido, el vocablo tutoría constituye una autoridad para proteger o amparar a una persona.

No obstante, esta concepción ha sufrido un conjunto de adaptaciones desde su origen. Inicialmente el término se utilizaba en el ámbito del Derecho refiriéndose a la autoridad que se le daba a alguien civilmente cabal de cuidar y administrar los bienes de uno con capacidad civil incompleta; dicho vocablo se fue acuñando a otras esferas entre las que se encuentra la educación. Según Pujols y Fons (1978), en el marco de un recorrido histórico narrado con pulcritud, en el contexto internacional se asumió este concepto para la Educación Superior en algunos países de Europa, muy especialmente en Gran Bretaña. Después de un conjunto de adaptaciones a los fines que debía cumplir el tutor que van desde pares que debían asistir a los más novatos, pasando por la ayuda gradual de docentes en asesorías y vigilancia a las conductas estudiantiles en el nivel de pregrado, hasta el cumplimiento de funciones educativas y didácticas de acompañamiento y mentoreo a estudiantes de postgrado para la realización de sus Trabajos de Grado.

Es importante destacar que el sistema tutorial utilizado en Gran Bretaña constituye una de las estrategias didácticas más utilizadas en las actividades de postgrado por cuanto promueve el acompañamiento en el progreso intelectual del estudiante al orientarle en la elaboración de una producción escrita de tipo argumentativo donde pueda potenciar su capacidad de criticidad; el mismo debe ser asistido por un experto, a quien se le denomina Tutor. Para Ruiz (2006b), dicho sistema está caracterizado porque:

(a) constituye una modalidad instruccional centrada en el estudiante; (b) la interacción académica está centrada en la discusión tutor-alumno; (c) el tutor y el estudiante se reúnen, por lo menos, una vez a la semana, durante una hora aproximadamente; (d) el grupo instruccional está formado por uno o más alumnos (no más de cinco) y un profesor que actúa como mediador del aprendizaje; (e) una vez definido el tema o problema de estudio, el tutor asigna tareas específicas al estudiante, las cuáles son ejecutadas por éste y sus resultados son evaluados y retroinformados por aquél posteriormente; (f) el alumno aprende por medio de tres diferentes actividades: primero, al hacer su trabajo él solo; segundo, en la interacción con el tutor, al observar y reflexionar sobre los errores cometidos y defender los puntos de vista que considera acertados; y tercero, al revisar críticamente el trabajo completo, corregirlo y compararlo con las versiones anteriores (págs. 50-51).

Cada una de estas características reflejan parte de lo que se desarrolla como función tutorial en América Latina durante el siglo XXI; sin embargo, la variedad de funciones que se le atribuyen al Tutor, así como su trabajo, acción o desempeño actual, se ven influenciados por un conjunto de intereses generados desde los sistemas tutoriales que se adaptan institucionalmente, junto a las políticas de Estado y los aspectos nomotéticos enmarcados en el ámbito internacional; pero también se suman las acciones que los mismos tutores permean producto de su propia experiencia o la de sus pares, a la par de las exigencias y demandas del entorno social y empleador.

De allí que resalte en contextos institucionales de postgrado lo planteado por Ruiz (2006c), quien concibe la tutoría como algo "...más que una modalidad didáctica, utilizada para administrar el currículo, es más bien un sistema de orientación técnico-pedagógica, cuyo propósito fundamental es ayudar al alumno...rendimiento académico...plano personal-social...ajuste emocional y familiar..." (pág. 52). Definiciones como éstas representan una orientación que permite vislumbrar la tutoría en el desarrollo de las actividades de postgrado más allá de la tradicional e infructuosa visión utilitaria y asistencial del Tutor. Y es que se hace necesario trascender la perspectiva academicista y escolarizada, reestructurando el alcance de la tutoría y estableciendo nuevos retos.

Al respecto, De la Cruz y Abreu (2008a), proyectan como retos de la tutoría en el nuevo siglo: (a) valorar la relevancia del conocimiento antes que la adquisición del mismo; (b) transitar la tutoría desde los sistemas abiertos y dinámicos contextualizados en el mundo real; (c) potenciar la integración de los estudiantes en comunidades discursivas de profesionales e innovadores de alto nivel; (d) ejecutar el desempeño tutorial propiciando el andamiaje, la autorregulación y la transferencia creciente de responsabilidad hacia los estudiantes; (e) trascender la perspectiva de una relación bi-personal hacia la apertura de espacios multitutoriales desarrolladas por redes o colectivos de

prácticas investigativas que permitan la co-construcción de nuevos escenarios y la solución a los conflictos de la realidad emergente.

Entre otras cosas, destaca de esta visión una apertura de la interacción tutorial influenciada por los procesos mundializados, la innovación y el marcado auge de las Tecnologías en todos los escenarios vitales; esto trae consigo la superación del binomio tutor-tutorado, incorporando la mediación de pares y demás actores académicos, investigativos, políticos, sociales, culturales y empresariales vinculados a la redes de trabajo promovidas por cada Tutor para el desarrollo de las actividades de sus estudiantes. Este tipo de escenarios facilita la fusión de áreas disciplinares, la reflexión sobre y en la acción, así como la generación de comunidades de pensamiento colectivo tendientes a minimizar los escenarios fragmentados que, a fin de cuentas, tienen menor alcance e impacto.

En este orden de ideas, es importante considerar la existencia de algunas tipificaciones para los Tutores, las cuales tienen su epicentro en el ejercicio de la investigación y, más específicamente, la elaboración del Trabajo de Grado (especialmente en Programas de Maestría y Doctorado). Por ejemplo, Terán (2012a), refiere que:

... se pueden identificar tres tipos de tutores: a) experto, b) consolidado y c) novel. a) El tutor experto, se considera al profesional con un perfil de desempeño en las categorías que definen la competencia tutorial, esto es: profundo conocimiento en teorías y epistemología de la investigación, experiencia como investigador y amplio conocimiento en metodología y estrategias de asesoría académica... un tutor experto posee conocimiento profundo en un área del saber específico, capaz de ofrecer criterios conclusivos sobre determinada problemática orientados a la toma de decisiones. b) El perfil del tutor consolidado, es aquel profesional que ha adquirido una cierta experiencia en el desempeño como tutor de trabajos de grado o tesis, conocimiento limitado de epistemología de la investigación, y poca experiencia como investigador. c) Finalmente, el tutor novel es aquel profesional que tiene poca o ninguna experiencia como investigador y limitada experiencia como asesor de trabajos de investigación y un dominio moderado en epistemología y teorías de la investigación (pág. 56).

Esta caracterización brinda una perspectiva condensada en relación con los tipos de Tutor y las respectivas cualidades que resaltan en cada uno de esos niveles, dando un papel protagónico a la actividad investigativa (y sus procesos consiguientes) como aspecto focal en el desempeño tutorial. Una de las exigencias en la acción tutorial se encuentra en el desarrollo de la investigación por cuanto no se pueden desarrollar y potenciar competencias investigativas en los estudiantes si el Tutor no es investigador, pues éstas vienen a ser fundamento para las competencias tutoriales.

En este sentido es importante abordar una caracterización general del tutor que según Ruiz (2006d), debe enfocarse en el cumplimiento de los aspectos siguientes: poseer un grado académico igual o mayor al que aspira el estudiante, experiencia como investigador, habilidades y destrezas para el trabajo con investigadores noveles, disponibilidad de tiempo, manejo adecuado del computador como una herramienta de apoyo (auxiliar) del investigador, conocimientos amplios y profundos sobre la ontología de la temática objeto de tutoría, conocimientos en relación con teorías modernas de aprendizaje, motivación para la actividad tutorial, actitud flexible y abierta hacia el aprendizaje permanente y dominio del método tutorial (este último viene a ser una propuesta de trabajo creado exitosamente por el referido autor). Cada uno de estos elementos representa un cometido que debe ser desarrollado y optimizado por cada tutor, de manera que se llegue a ser competente.

Considerando lo anterior, para De la Cruz y Abreu (2008b), los roles del Tutor en el nivel de Postgrado implican, esencialmente, que sea investigador, consejero académico, docente, entrenador, patrocinador, socializador y brinde apoyo psicosocial. De igual manera, otras competencias académicas del Tutor pueden ser facilitar en el estudiante: el acceso a la cultura e infraestructura académica (líneas, núcleos y redes de investigación), potenciar los procesos de alfabetización académica y sus capacidades como investigador, promover la incorporación del estudiante en actividades académico-investigativas y formativas tendientes al desarrollo y socialización de temas académicos no solo con el Tutor sino también con otros miembros de la comunidad científica.

Pero puntualizando en aspectos resaltantes de la Tutoría, ha de preponderar que para Díaz (2008), el Tutor constituye un factor determinante para el éxito o fracaso en la elaboración del Trabajo de Grado, porque es el encargado de brindar al tutorado las orientaciones necesarias para desarrollar el proceso de investigación; de esto se deduce que la tutoría va más allá de un proceso meramente académico y requiere de un conjunto de competencias que permitan alcanzar el propósito estratégico para el cual se le contrata, que es coadyuvar en la elaboración del Trabajo de Grado.

Siendo que una de las finalidades fundamentales de los estudios de postgrado es la formación del talento humano altamente competente a través de la promoción de la investigación para responder a las exigencias del entorno y a la demanda social en los diferentes ámbitos del conocimiento y del ejercicio profesional, no puede pasarse por alto el hecho de que para dicha formación se necesita que el estudiante de algunos Programas de Postgrado (como Maestría y Doctorado), elaboren un Trabajo de Grado, el cual se realiza con el apoyo, acompañamiento u orientación de un Tutor. Sumado a esto es de hacer notar lo planteado por Ruiz (2006e), cuando señala que:

La mayoría de las instituciones que desarrollan programas de postgrado enfrentan un problema común que incide de manera determinante en la calidad de dichos programas. Se trata de la insuficiencia de tutores con experiencia, tanto en el ejercicio de la investigación, como en la supervisión y asesoramiento de trabajos de investigación realizados por terceros. En el caso de los programas de postgrado en Educación, ésta es una situación muy generalizada en todo el país, lo cual tiene dos consecuencias igualmente preocupantes como son: a). la posibilidad de que se incremente el fenómeno TMT y/o b). que se lleguen a graduar estudiantes con una formación académica de muy dudosa calidad, particularmente en lo que respecta al desarrollo de las competencias como investigador (págs. 39-40).

Esta formación implica que el Tutor debe contar con un conjunto de competencias tutoriales que le permitan satisfacer las demandas planteadas, especialmente una adecuada orientación al estudiante o tutorado en relación con la elaboración de su Trabajo de Grado. Dichas competencias, esencialmente, se forjan en la orientación que se les brinda a los estudiantes para la producción de los textos académicos requeridos en este proceso de formación como investigador novel (artículos científicos, Proyectos de Trabajo de Grado y Trabajo de Grado). Como refieren Cruz, Díaz y Abreu (2010):

El trabajo tutorial en los estudios de posgrado resulta imprescindible para la formación de futuros investigadores, pues posee un alto potencial para revitalizar el saber, integrar redes de colaboración y posicionar nuevos líderes en la generación, innovación y transferencia del conocimiento. Sin embargo, la tarea de los tutores no resulta sencilla, pues se carece de instrumentos que guíen su desempeño; es por ello que en ocasiones rigen su actuar basados en sus propias creencias y experiencias previas, sin una reflexión continua de su quehacer como formadores (pág. 83).

Esta declaración es importante, porque la revelación del conocimiento de dichas vivencias, viene a representar un aporte fundamental para las construcciones que en esta materia se hayan desarrollado pues parte de las creencias y experiencias de la cotidianidad, brindando un matiz fáctico a lo que se plantea. No obstante, por sí solas, sin la sistematización, reflexión, análisis y comprensión, generadas desde un proceso de investigación se convierten en procesos aislados que pudieran o no aportar con veracidad y asertividad a la dinámica de producción de textos académicos en el nivel de postgrado, más específicamente en relación con la elaboración del Trabajo de Grado.

Partiendo de lo anterior, es imprescindible puntualizar las funciones típicas del Tutor específicamente en lo relacionado con la elaboración de los Trabajos de Grado, las cuales según Ruiz (1996), son:

1. Evaluar previamente al candidato de manera integral.
2. Establecer un clima psicoafectivo apropiado que fomente la confianza tutor-estudiante y estimule el desarrollo del pensamiento reflexivo, creativo y crítico.
3. Orientar al estudiante acerca de los posibles temas o problemas a ser

estudiados o resueltos.

4. Elaborar con el estudiante un plan de trabajo.
5. Definir y acordar las responsabilidades tanto del tutor como del estudiante.
6. Recomendar al estudiante literatura científica actualizada sobre el tema de estudio.
7. Ofrecer orientaciones técnicas y metodológicas al estudiante en relación con el proceso de investigación y/o desarrollo del proyecto.
8. Actuar como mediador de las diferentes estrategias cognitivas que se requieren durante el desarrollo de la tesis.
9. Asesorar al estudiante acerca de las normas de organización y presentación de la tesis de grado.
10. Recomendar al candidato tomar aquellos cursos o talleres que considere necesarios para complementar su preparación, de acuerdo con las exigencias del proyecto.
11. Ayudar al estudiante a vencer las dificultades presentadas durante el proceso de planificación y desarrollo del proyecto.
12. Leer los reportes de avance del estudiante y darle la retroalimentación correspondiente.
13. Llevar un registro de las actividades del tesista.
14. Actuar como evaluador individual y/o en equipo del trabajo final del tesista (pág. 57).

Dichas funciones se ajustan a lo planteando, pues recogen elementos de tipo nomotéticos, estratégicos y académicos que coadyuvan en el fortalecimiento de la actividad tutorial en el nivel de postgrado, dándole al tutor una posición corresponsable y protagónica en la elaboración del Trabajo de Grado del estudiante. Cada una de estas características conducen a la necesidad imperiosa del Tutor de fomentar y consolidar en el estudiante una disciplina, acuciosidad y profundización en el trabajo intelectual, de manera tal que éste tome conciencia de la complejidad del proceso en el que se encuentra inserto y asuma una actitud dinámica, crítica, creativa y analítica que le permita capacitarse en el hecho investigativo, valorar y potencializar sus capacidades y habilidades como profesional y sujeto social activamente responsable.

Desde esta representación, y sin ánimo de restar importancia a otros aspectos constituyentes en la función tutorial, destacando el rol tutorial como acompañante en la elaboración de un Trabajo de Grado, se asume la concepción de competencia tutorial planteada por Ruiz (2006f), quien declara que es:

...la expresión integral de factores específicos de las dimensiones cognitiva (conocimientos y habilidades) y afectiva (actitudes, valores y confianza en sí mismo) que exhibe un docente-investigador, a través de su desempeño profesional, durante el proceso de dirigir, asesorar y supervisar a un estudiante en la elaboración de su trabajo o tesis de grado...en consecuencia, la competencia tutorial, en tanto que desempeño, se traduce en un conjunto de acciones técnico-académicas, comunicacionales, científicas y profesionales, mediadas por factores cognitivos y afectivos del

tutor, que pone en práctica, previo acuerdo con el estudiante, con el propósito deliberado de crear las condiciones apropiadas para que el sujeto logre la meta de hacer una tesis con calidad y pertinencia social, al mismo tiempo que se entrena en los métodos, técnicas y procedimientos de investigación (pág. 70).

Paralelamente surge el aporte de Balbi (2011), en ese sentido quien refiere como la competencia tutorial:

...se evidencia a través de un conjunto de acciones técnicas-académicas, de comunicación científicas y profesionales en las que intervienen los factores cognitivos y afectivos del tutor y que conjuntamente con el estudiante crea las condiciones para que pueda alcanzar la meta de culminar el trabajo de investigación al mismo tiempo que se forma o entrena en los procedimientos metodológicos. Esto supone que las acciones del tutor son estratégicas y dirigidas a facilitar el proceso, ayudándole a anticipar obstáculos y a tomar decisiones oportunas que lo conduzcan a alcanzar la meta (pág. 24).

Al respecto, es importante puntualizar que Valarino (1997), refirió hace más de dos décadas las dimensiones de la tutoría: a). funciones del rol (significando los compromisos del tutor en relación con las asesorías y demás roles del ejercicio de su labor, lo que se resume en ofrecer apoyo al estudiante como investigador activo); b). competencia (aborda la experiencia y conocimientos del tutor en la actividad investigativa, requiriendo destrezas en esta área, así como en la comunicación y manejo asertivo de relaciones interpersonales); c). condiciones emocionales (apertura cordial, tolerante e interés por nuevas experiencias).

Estas dimensiones vienen a ser la base de lo que se conoce como la operacionalización de la competencia tutorial, por lo que Terán (2012b), declara que la tutoría "...desempeña un papel preponderante en el desarrollo de la investigación, del trabajo de grado...se operacionaliza con base a tres categorías: a). conocimiento teórico-epistemológico; b). experiencia como investigador; y c). experiencia en asesoría y acompañamiento académico..." (pág. 56).

Es de resaltar que éstas coinciden ampliamente con las planteadas por Ruiz (2006g), las cuales se estructuran esencialmente en: (a) profundo conocimiento de la temática del Trabajo de Grado; (b) experiencia como investigador en el área temática; (c) tener experiencia como asesor académico. Las referidas dimensiones u operacionalización de competencias tutoriales establecen un modelo que puede orientar el desarrollo de acciones en esta área, brindando un carácter de desempeño que comprende el ejercicio en diversas áreas que van desde lo académico hasta lo relacional y comunicacional; en estos ámbitos el trabajo del tutor necesariamente debe ser

consciente e intencional con el fin de mediar el proceso o acción tutorial.

6.4. Reflexiones finales

Todo lo planteado invita a pensar que aún falta mucho por hacer para desarrollar más conocimiento sobre las competencias tutoriales y hacerlo útil en el complejo escenario de los estudios de postgrado. La construcción de una verdadera sociedad del conocimiento en medio de la situación actual característica de los pueblos latinoamericanos no es imposible, pero sí representa una tarea difícil que requiere atención y una actitud indagatoria permanente y pluri-sistémica.

Existen avances que han abordado estos escenarios, pero la complejidad y dinamismo del entorno actual no permiten dar nada por sentado. Si todo cambia y, más aún, se transforma en un ritmo tan acelerado, solo resta activarse en redes de trabajo que permitan profundizar en el estudio de esta realidad con el fin de avanzar en el conocimiento de esta y el desarrollo de acciones que permitan optimizar los procesos con criterios de calidad y excelencia académica, con pertinencia social.



CAPÍTULO 7

7. LA IDENTIDAD DIGITAL COMO BASE DEL ÉXITO EN TIEMPOS DE CRISIS

PhD. Alonso García Santiago
Universidad de Sevilla, US
<http://orcid.org/0000-0002-9525-709X>
sag@us.es
España

La crisis, ético-económica, en la que la sociedad está sumergida desde hace más de una década, se puede considerar que tiene un carácter no solo global sino también estructural. La (OCDE) advierte una vez más del aumento de la brecha económica entre en los ingresos de los más pudientes y los más pobres, y de que con dicha crisis la brecha seguirá ampliándose y con ella la desigualdad.

En determinadas culturas, el termino crisis no tiene ese carácter negativo que se le otorga desde el viejo mundo, sino que la crisis se ve como una oportunidad de cambio y de progreso. Desde esta visión, la educación se convierte una variable fundamentas para la comprensión y la solución de cualquier crisis.

Desafortunadamente, en occidente y concretamente en España, la crisis conlleva (económica y políticamente) desajustes negativos en la inversión educativa y la investigación, usándose ésta como una excusa para el aumento de la desigualdad, para el aumento de la brecha social. Estos recortes se ceban en la sanidad pública y especialmente en la educación pública, ya que se perciben como un gasto prescindible, dándose así los factores para crear “la tormenta perfecta”. Algunos de los factores en los que se refleja la crisis en la educación son:

- Una carrera docente y reconocimiento de la misma estanca o nula.
- La disminución del número de docentes, en especial en material de ciencias sociales.
- El aumento de las horas lectivas en todos los niveles.
- El incremento del número de estudiantes por aula.

- La casi extinción de las ayudas educativas y un nefasto y populista planteamiento de estas.

Es inquietante observar como la sociedad entiende que el personal sanitario no puede atender 35 pacientes simultáneamente entre otros motivos porque dicha situación anularía la total calidad de servicio. Pero si la misma situación se da en el contexto educativo, la sociedad no se alarma, aplicando el pensamiento de que “donde aprenden 20, también aprenden 30. Y donde aprenden 30, también lo hacen 40”.

La reinención de la educación es una tarea larga y compleja que requiere aportes desde todos los sectores, para lo cual se requiere del concurso de estado y sociedad en su conjunto para asegurar que el derecho a la educación incluido el derecho a un aprendizaje adecuado y de calidad, esté al alcance de todos los niños, niñas y adolescentes (UNICEF, 2015).

7.1. Las Competencias Digitales y la Identidad Digital en la Formación del Docente

Si hacemos un estudio desde cualquiera de los niveles educativos por los que el estudiante se encuentra a lo largo de su formación académica, no cabe duda que la competencia digital ha tomado un especial protagonismo en torno a los aspectos curriculares y que, la mayor parte del resto de variables, giran en torno a la adquisición de dichas competencias. Prueba de ello es que la Comisión Europea (2006); recomendación (2006/962/CE), subraya que la competencia digital es una de las competencias clave que cualquier joven debe haber desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria para poder incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

En diferentes trabajos (Cabero, 2004), Román y Romero (2008), se ha abordado esta temática, donde se hace referencia a que debe superarse la visión de la capacitación meramente instrumental para alcanzar otras dimensiones, tales como: la semiológica/estética, curricular, pragmática, psicológica, productora/diseñadora, seleccionadora/evaluatora, crítica, organizativa, actitudinal e investigadora. Dichos autores también creen conveniente no dejar de lado algunos principios fundamentales en el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes, como: el valor de la práctica y la reflexión sobre la misma, la participación del profesorado en su construcción y determinación, su diseño como producto no acabado, centrarse en medios disponibles para el profesorado, situarse dentro de estrategias de formación más amplias que el mero individualismo, y alcanzar dimensiones más

extensas como la planificación, diseño y evaluación, y fomentar la coproducción de materiales entre profesores y estudiantes.

Por su parte, la Comisión Europea (2013), desde la visión institucional, en su documento *Education and Training Monitor* incide en que “la competencia digital es un pre-requisito para que los estudiantes de todas las edades puedan beneficiarse por completo de las nuevas posibilidades que ofrece la tecnología para un aprendizaje más eficaz, motivador e inclusivo” (pág. 19).

La realidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES), entra en conflicto con esta la visión académica y con las postulaciones de la Comisión Europea sobre la competencia digital, debido a la pobre (en ocasiones testimonial) presencia de dicha competencia en los planes de estudio, especialmente en los relacionados con el campo de la educación. Al revisar con detenimiento dichos planes de estudio, no solo la competencia digital es escasa, sino que también escasean los objetivos y las materias en las que se desarrollan los contenidos propios de la temática. Es relevante incidir que en existen planes de estudio en España de formación de profesorado y de pedagogía carentes de materia alguna que promueva de manera específica dicha competencia. Esta situación ya es comentada por Gutiérrez, Palacios y Torrego (2010), los cuales comentan que incluso los usuarios habituales de nuevas tecnologías ignoran su potencial didáctico y las posibles formas de integración en los currículos de la enseñanza obligatoria. La posibilidad de considerar las (TIC) como medios de expresión creativa, de participación democrática, queda lejos de las percepciones de los actuales estudiantes de Magisterio.

Así pues, se genera la necesidad de definir qué elementos curriculares conforman la formación necesaria para la adquisición de la competencia digital, en cualquier etapa educativa, y por *ende* se requiere crear un marco común con amplio reconocimiento y consenso. El marco más examinado es el de Estándares en competencia (TIC) de la UNESCO (2008), pero es la propuesta generada por el centro *Joint Research Centre* de la Comisión Europea, que con los resultados del proyecto (DIGCOMP); (Vuorikari, Punie, Carretero, y Van, 2016), la que ha generado un marco sólido sobre el que generar un currículo en el campo digital (competencias, objetivos, estándares, etc.). Es de este último, sobre el cual se basa el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF, 2017a), para generar el actual Marco Común de Competencia Digital Docente.

En este amplio campo de actuación, se hace imprescindible que los

estudiantes estén capacitados para movilizar y utilizar los recursos tecnológicos que tienen a su disposición incorporando a su vez la diversidad de signos que utilizan. Ello requiere, fundamentalmente, un nuevo tipo de alfabetización digital, que se centre no solo en los medios impresos y los códigos verbales en los cuales se sustentan en su día a día, sino también en la diversidad de los multimedia que existen en la actualidad. Como ya se apuntaba en otros estudios: "...nos encontramos ante uno de los mayores desafíos de la educación: la necesidad de emprender procesos de alfabetización encaminados a formar ciudadanos preparados para vivir y trabajar sin dificultad en la denominada Sociedad de la Información y del Conocimiento" (Barroso y Llorente, 2007, pág. 91).

Por otro lado, uno de los aspectos más preocupantes a tener en cuenta para los estudiantes en la actualidad es tener presentes el concepto sobre la identidad digital o la huella digital a la cual hace referencia el INTEF (2017b), en varias de sus competencias. Con ella se hace referencia a toda aquella información resultante de la indagación sobre nosotros en los buscadores de internet (nombre completo, documento de identidad, teléfono, email, etc.). En ocasiones, esta información puede estar subida a internet de forma poco consciente por nosotros u otras personas ajenas que la pueden manipular o etiquetar (amigos, desconocidos, Administración pública, etc.), de tal modo que se puede crear una identidad digital mínima sin ser conscientes ni haberlo autorizado. Castañeda y Camacho (2012), la definen como a aquellos aspectos de la tecnología digital como mediadora en la experiencia de la identidad construida por las personas y también condicionada por los factores sociales.

Santiago, Rodríguez y Cáceres (2018, pág. 69), resaltan la importancia de la transformación del rol docente como persona que ha de encargarse de diseñar situaciones significativas de aprendizaje, por lo que no hay duda, es que adquirir y desarrollar con adecuación las diferentes competencias digitales establecidas por el INTEF (2017c), y en concreto las que afectan a nuestra identidad digital, es un reto que el alumnado universitario del campo educativo, es decir, los futuros docentes, ha de alcanzar para su beneficio tanto personal como laboral.

7.2. Los Perfiles de la Identidad Digital del Docente

Entre las más destacadas aplicaciones web, blogs, redes sociales, que el docente puede incluir entre sus herramientas diarias, podemos analizar las más usadas y las que forman parte de los perfiles digitales de forma habitual. Estas son las siguientes:

- **Google+:** Se trata de una red social gratuita, perteneciente a Google, cuyo inicio fue en 2011. Esta red social incluye entre sus servicios: perfil del usuario, compartir todo tipo de información, Círculos, Hangouts, Intereses y Comunidades. Está presente en más de 44 países y es la **segunda red social más popular del mundo por detrás de Facebook**, aunque el sitio web *Bussiness Insider* afirma que Google + tiene bajo tiempo medio de conexión y que la ratio de usuario registrado y usuario activo es muy pequeña.
- **Gmail:** Gmail es un servicio gratuito de correo electrónico proporcionado por Google que combina las mejores funciones del correo electrónico tradicional con la tecnología de búsqueda de Google. Su capacidad de almacenaje de mensajes es de 15 GB compartido con Drive y Fotos de Google +. Además, entre sus funciones añade también un servicio de chat en el cual, se puede observar que usuarios están online y conectarte con ellos en tiempo real, incluye también potentes herramientas antivirus y de filtrado de spam. El último estudio de la firma de investigación californiana *The Radicati Group*, destaca que a finales del 2017 (año en el que se realizó dicha investigación) habría más de 3.700 millones de usuarios de Gmail en el mundo. Es decir, prácticamente la mitad de la población, además, según las estadísticas basadas en el porcentaje de crecimiento, se espera que para 2020, haya más de 4.000 millones de cuentas de Gmail.
- **Hotmail:** Hotmail es un servicio gratuito de correo electrónico fundado en 1995. Fue el primer sistema tipo webmail. Luego fue comprado por Microsoft y agregado a su red MSN, que luego cambió a Live y actualmente se llama Outlook.com. Se integra con otras aplicaciones de Microsoft como Calendario, OneDrive, Skype y People. En cuanto a las cifras de usuarios, a principios de 2017 cuenta con más de 400 millones de usuarios.
- **Yahoo:** Yahoo! Inc. es una empresa global de medios con sede en Estados Unidos y fundada en 1994, posee un Portal de internet, un directorio web y una serie de servicios, incluido el popular correo electrónico Yahoo!. Entre sus servicios encontramos Yahoo Mail, Yahoo! Vídeo y Yahoo! Search. Su propósito es “ser el servicio global de Internet más esencial para consumidores y negocios”.
- **Twitter:** Es una plataforma social creada en 2006, un servicio de comunicación bidireccional en el cual puedes compartir información de

diverso tipo de una forma rápida, sencilla y gratuita. Es una red social para intercambio de intereses sobre todo profesionales y literarios. Se trata de la red que está revolucionando el periodismo actual ya que brinda una inmediatez entre emisor y receptor que nunca se había dado en Internet y que es idónea para seguimientos de congresos, presentaciones mundiales, eventos, encuentros deportivos, etc. su éxito reside en el envío de mensajes cortos llamados “tweets”. El número de usuarios es de 336 millones de cuentas activas.

- **Facebook:** Se trata de una red social gratuita, creada en 2004. Esta red social incluye entre sus servicios: perfil personal en tu propio muro, lista de amigos, chat, grupos y páginas, juegos, ... Su función más esencial es estar en contacto con conocidos y amigos, compartiendo información o gustos personales, por ejemplo. Aunque en sus inicios iba a ser una red social privada, creada para el uso de los estudiantes de Harvard, actualmente es la red social con más usuarios del mundo, con **2,167 millones de usuarios**.
- **Tuenti:** Se trata actualmente de un operador móvil virtual de Movistar. Anterior a esto, fundada en 2006, fue una red social dirigida a la población española, que tuvo mucho éxito, accesible solo por invitación, y muy semejante a Facebook. Proponía a sus miembros ponerse en relación, compartir datos y comunicarse entre amigos, entre otros muchos servicios. Tuenti cerró en 2016 con 20 millones de usuarios debido a que se convirtió en una red social en desuso.
- **Blogger:** Se trata de un servicio que permite crear y publicar una bitácora en línea. Este servicio fue creado en el año 2000, y adquirido por Google en el año 2003. Para hacer publicaciones, los usuarios no tienen que escribir ningún código o instalar programas de servidor o de scripting. Los blogs que se han creado con el servicio Blogger suelen estar alojados en los servidores de Google dentro del dominio blogger.com.
Un Blogger puede publicar un artículo y de forma inmediata, éste ser leído en cientos de puntos del mundo simultáneamente. Unos segundos después, puede haber sido comentado por varios usuarios, y a su vez, algún internauta ha podido considerar valioso su contenido por lo que lo ha enlazado a una de las páginas resortes que hacen que ese mismo artículo sea leído, con mayor accesibilidad, por muchas más personas. En resumen, lo que nació de la necesidad de compartir un pensamiento por parte de un usuario sólo hace unas horas, habrá sido leído por cientos de miles de personas en la red sólo un lapso más tarde. (Caldevilla, 2010).
- **WordPress:** Se trata de un sistema de gestión de contenidos

encaminado a la creación de cualquier tipo de página web. Inicialmente logró una gran popularidad en la creación de blogs, para convertirse con el tiempo en una de las más importantes herramientas para la creación de páginas web comerciales, hablando de **un millón y medio de nuevos posts diarios** escritos a través de WordPress, además de que al mes se realicen en torno a **cinco millones y medio de comentarios**.

Las causas de su enorme crecimiento son, entre otras, su licencia, su facilidad de uso y sus características como gestor de contenidos.

- **Skype:** Se trata de un software creado en 2003, que permite comunicaciones de texto, voz y vídeo sobre Internet. El propósito es conectar a los usuarios vía texto (mensajería instantánea), voz o vídeo. Entre lo más importante de este software se encuentra la comunicación gratuita por voz y video entre sus usuarios desde y hacia cualquier punto del mundo. También permite realizar llamadas especiales, a muy bajo costo, entre computadoras y la red de telefonía fija o móvil. Asimismo, se proporciona un servicio de buzón de voz. También hay que mencionar que la agencia de inteligencia estadounidense Agencia de Seguridad Nacional (NSA) monitoriza las conversaciones de Skype mediante el sistema de vigilancia electrónica (PRISM). Además de que, si el usuario quiere cancelar su cuenta en Skype, tropieza con muchos impedimentos para poder hacerlo, colocados intencionalmente por la propia empresa. Skype supera los 300 millones de usuarios.
- **WhatsApp:** Se trata de una aplicación de mensajería creada en 2009, para teléfonos inteligentes, que envía y recibe mensajes mediante Internet, integrando servicios de mensajería instantánea, servicio de mensajes cortos o sistema de mensajería multimedia. También pueden usar la mensajería en modo texto, crear grupos y enviarse mutuamente entre los usuarios imágenes, vídeos y grabaciones de audio. Según datos de 2016, supera los 1000 millones de usuarios y cuenta con 100 millones más que Facebook Messenger.
- **Instagram:** Se trata de una red social y a la misma vez aplicación, creada en 2010 para subir fotos y vídeos. Además, sus usuarios pueden usar efectos fotográficos como filtros, marcos, similitudes térmicas, ..., y más tarde, compartir estas fotografías en la misma red social o en otras como Facebook, Tumblr, Flickr y Twitter. Los pasos para seguir son muy sencillos. El usuario hace una foto o graba un vídeo desde su móvil, utiliza un filtro o retoque fotográfico y la comparte con su comunidad, pudiendo optar si lo hace temporalmente o lo fija en su muro. Las fotografías y los vídeos son el tipo de contenido que consigue

mejor respuesta en redes sociales. En esta red puedes: optimizar tu perfil, usar los hashtags adecuados, hacer buenas fotos, mostrar el lado humano de tu empresa, ... Esta red social, gracias a su gran atractivo, alcanza más de 700 millones de usuarios.

- **YouTube:** Se trata de un sitio web dedicado a compartir vídeos, creado en 2005. YouTube muestra gran pluralidad de clips de películas, programas de televisión y vídeos musicales, así como contenidos amateurs. Aunque YouTube tiene reglas expresas contra la subida de vídeos con todos los derechos reservados, este material existe en gran cantidad. YouTube integra una logística que permite localizar cualquier vídeo por medio de las etiquetas de metadato, títulos y descripciones que los usuarios asignan a sus vídeos. Este sitio web ha disfrutado un gran impacto en la cultura popular; prueba de ello es haber logrado el premio al «Invento del año», concedido por la revista *Time* en noviembre de 2006. Diariamente los usuarios consumen 150 millones de horas en video a través de YouTube. Y mensualmente, navegan más de 1.800 millones de usuarios activos con sus credenciales de Google.
- **Flickr:** Se trata de un sitio web creado en 2004 que permite almacenar, ordenar, buscar, vender y compartir fotografías o videos en línea, a través de Internet. En este sitio web, existe una comunidad de usuarios que comparten fotografías y videos realizados por ellos mismos. Flickr es tan popular debido a su capacidad para etiquetar sus imágenes, explorar y comentar las fotografías de otros usuarios, ordenarlas, compartirlas e incluso venderlas. Flickr es una herramienta que se puede utilizar para fomentar las clases de fotografía. Se trata de la red social más grande de intercambio de fotografías y de aficionados a este mundo, con unos 112 millones de usuarios registrados.
- **LinkedIn:** Se trata de una red social con una clara orientación profesional y una buena herramienta para tratar la reputación en Internet. Cada usuario crea un perfil y desde él, se comienza a comunicar con individuos de su campo o círculo profesional. Las funciones más destacadas de LinkedIn más destacados son: la oportunidad de recomendar a una persona y adjuntar comentarios sobre las cualidades profesionales, aumentando así las posibilidades de encontrar trabajo. Cuenta con 260 millones de usuarios activos y más de 500 millones de usuarios registrados.
- **Xing:** Se trata de una red social creada en 2003. El objetivo de esta red es poner en contacto a profesionales de todo el mundo, permitiendo

gestionar contactos y establecer nuevas relaciones entre profesionales. Brinda muchas opciones para contactar, buscar personas por nombre, ciudad, sector, empresa, áreas de interés, etc., e incluye grupos temáticos y foros para plantear cuestiones e intercambiar información u opiniones sobre temas específicos. Además, se encuentran ofertas de empleo, páginas de empresa y una sección para ver y publicar eventos. Xing brinda, asimismo, una bolsa de trabajo, (XING) Empleo.

- **ResearchGate:** Se trata de una red social y una herramienta de colaboración dirigida a personas que hacen ciencia de cualquier disciplina. El acceso a las aplicaciones Web 2.0 más modernas, es gratuito, además. Cuenta con un motor de búsqueda semántica que navega por los recursos internos y externos de investigación de las principales bases de datos. Cada usuario ha de crearse un perfil personal, y después de ello, la plataforma pondrá a su disposición grupos de interés, personas y literatura semejante al perfil e intereses de investigación que podrían interesarle. También cuenta con una bolsa de trabajo internacional para la comunidad científica y con una sección llamada "Haz preguntas, obtén respuestas" en la que los investigadores exponen sus problemas de investigación y pueden recibir posibles soluciones.
- **Google Académico:** Se trata de un buscador de Google creado en 2005, enfocado y especializado en la búsqueda de contenido y literatura científico-académica. Este buscador trata con editoriales, bibliotecas, repositorios, bases de datos bibliográficas, ...; y entre sus resultados se encuentran citas, enlaces a libros, artículos de revistas científicas, comunicaciones y ponencias en congresos, informes científico-técnicos, tesis, tesinas y archivos depositados en repositorios.
- **Orcid:** Es un proyecto abierto, sin ánimo de lucro, comunitario, que ofrece un sistema para crear y mantener un registro único de investigadores y un método claro para vincular las actividades de investigación y los productos de estos identificadores. Es un centro que conecta a los investigadores y la investigación a través de la incorporación de identificadores ORCID en flujos de trabajo clave, tales como el mantenimiento de los perfiles de investigación, las presentaciones manuscritas, las solicitudes de subvención y las solicitudes de patentes. ORCID proporciona dos funciones básicas: un registro para obtener un identificador único y gestionar un registro de las actividades, y API que admiten la comunicación y autenticación de sistema a sistema. Los registros ORCID contienen información no

confidencial, como nombre, correo electrónico, organización y actividades de investigación. ORCID comprende la necesidad fundamental de los individuos de controlar cómo se comparten sus datos y proporciona herramientas para gestionar la privacidad de los datos.

7.3. Tipos de uso de la Identidad Digital del Docente

La identidad digital puede tener multitud de usos para el (PDI), y prueba de ello es la oportunidad de opinar sobre diversos temas. Los comentarios y opiniones en Internet difícilmente son borrados, por lo que, hay que ser conscientes de lo que se realiza. Los comentarios y la opinión que otras personas tienen de estos hacen que se cree la reputación. Aunque esta reputación, la puede crear el propio sujeto a través de su propia Identidad Digital, ofreciéndole a terceros, lo único que desean que conozca. Como prueba de ello nos encontramos con la situación en la cual se quiere reservar un hotel, por ejemplo. Antes de reservarlo, se observan todas las opiniones que éste tiene, sin tener en cuenta, que algunos de estos comentarios, pueden haberlos escrito los mismos propietarios del hotel para ganar prestigio. En este sentido, toma importancia el considerar quién habla de quién, en qué sitios y de qué manera, ya que no se tiene en cuenta de igual forma la opinión de una persona poco visible, que la opinión de una persona muy visible, debido a que esta última difundirá sus reflexiones más rápidamente y posiblemente a su vez a personas también más visibles.

Buscar y ofertar empleo también resulta más sencillo gracias a Internet y a la Identidad Digital ya que existen *Websites* conocidas como *jobsites* o portales de empleo en las que se encuentran anunciadas ofertas de empleo. A través de ellas, se ponen en contacto empleadores y candidatos, además de poder acceder a la Identidad Digital de la empresa que oferta el puesto y también del interesado en la misma oferta.

Para conseguir la máxima efectividad en búsqueda u oferta de empleo en la red, lo mejor es colgar esta oferta en muchos portales webs, redes sociales, ...

Lo más importante para atraer tanto a posibles trabajadores como a empresas en las que se quiere trabajar es tener una buena y clara identidad digital. En el caso de las ofertas de trabajo, hay que comunicar adecuadamente la marca de la empresa, las necesidades a cubrir y las cualidades del candidato, así como lograr la persuasión de los mejores candidatos, exponer las razones por las que se ofrece trabajo, añadir un título impactante y palabras clave. Por otro lado, en el caso de las búsquedas de

empleo, hay que dejar claro los datos personales, la formación recibida, así como la trayectoria laboral del interesado, las razones por las cuales se quiere conseguir el empleo, ... En general, comunicar es vital.

Ya existen compañías en las que, en vez de CV, piden demostrar a los candidatos presencia en la red, y cuanto más amplia mejor. Será el candidato o el que deberá irse forjando un hilo de plata, prestigio o huella digital, pero encaminado a la búsqueda proactiva de empleo, cambio de empresa o promoción en la misma. Es decir, trabajar continuamente en dejar evidencias en la red sobre lo que sabes hacer, y sobre lo que has hecho y haces en la actualidad. Forjar una identidad digital y empezar - si no se ha hecho ya - cuanto antes (Galindo, 2013).

El problema se plantea cuando se duda entre si la Identidad Digital debe ser solo profesional o también personal. En países como Alemania, esto se encuentra ya regulado legalmente, pero en España no. Así que lo mejor, pensando en el futuro es que se sea en todos los ámbitos de Internet, incluyendo las redes sociales, lo más aséptico posible. Es decir, el docente puede disfrutar y compartir su tiempo libre y de ocio en línea, pero deberá tener cuidado con la información que incluya debido a que ésta puede ser utilizada con otros fines a los que el usuario los añade.

Asimismo, la Identidad Digital se puede utilizar para unir a personas con unos mismos objetivos, que busquen incorporarse a redes de innovación e intervención, así como a redes docentes, ... Los usuarios de Internet buscan a otros usuarios con cierto perfil para poder unirse a sus mismas redes y trabajar en consonancia, o utilizar trabajos y estudios anteriores de otras personas como referencias, ..., por ello, la Identidad Digital es tan importante, porque da a conocer a personas que no se conocen e incluso puede ocurrir que se creen redes de trabajo entre ellas, redes de innovación, redes docentes, ...

Las redes docentes tienen gran impacto en la creación y extensión de buenas prácticas educativas, ya que los docentes comparten ideas y recursos, haciendo que la red se convierta en un lugar que permite que docentes con experiencia tutoricen a otros que están comenzando en el uso de las (TIC).

Actualmente, se observa que algunos docentes han conseguido un importante acercamiento publicando sus aportaciones investigativas en línea, compartiendo enlaces y links sobre situaciones, experiencias dentro de su contexto temático, transmitiendo todo esto a tiempo récord, creando una retroalimentación instantánea a partir de preguntas o comentarios formulados por parte de la audiencia en particular; en este caso, de la red de docentes.

Mediante la identidad digital y las redes que la conforman, los docentes son capaces de mejorar e implementar su competencia investigadora, su competencia docente y su competencia tutorial, debido a la infinidad e interacciones entre usuarios afines a nuestras inquietudes y propósitos.

Finalmente podemos destacar como los perfiles digitales también nos ayudan a mejorar e implementar la formación en nuestro ámbito profesional en otros ámbitos no profesionales, o cual nos ayuda a crecer de manera integral en el entorno cada vez más competente y exigente en el cual estamos inmersos.

7.4. La Repercusión de la Identidad Digital del Docente

Como sabemos, la identidad digital y los perfiles nos presentan a nivel personal y profesional en la red. El hecho de que nuestra sociedad evoluciona de forma que toda la información sobre nosotros queda grabada, registrada de forma permanente, pudiéndola ver disponible en línea, hace que tengamos que darle la importancia que se merece a cada aspecto que utilizamos o subimos a Internet.

La identidad digital, tal y como venimos definiendo, muestra todos los aspectos relativos a un usuario que está registrado en la red conscientemente o no, entre ellos su competencia comunicativa y social. Esta queda reflejada muy claramente en las redes sociales, donde se pueden observar las opiniones, relaciones e imágenes del docente.

Lo más recomendable es decidir qué red social o web se quiere usar para objetivos personales y cual para objetivos profesionales, de ese modo, la que se decida que será personal, deberá añadir la privacidad que desee oportuna, mientras que, a la profesional, podrá acceder cualquier persona.

Aunque se ha de subrayar que la identidad digital y los perfiles no son idóneos para compartir datos privados ya que estos pueden ser usados para otros fines a los que teníamos pensados.

En la actualidad, es tan importante tener una buena reputación digital como tener un Curriculum Vitae bien redactado. La Identidad Digital es un medio para poner en contacto a las personas, las redes sociales son también el medio a través del cual potenciales clientes y empleadores pueden conseguir más información sobre ti y si buscas empleo, redes de trabajo o una simple relación, te interesa que guste lo que se observa de ti.

Además, en la identidad digital, también quedan reflejados los valores,

la moral y la ética de un usuario. Esto puede tener repercusiones tanto positivas como negativas. Es necesaria la tenencia de un mínimo de ética en la red para poder usarla con buenos fines, no obstante, en el caso de la moralidad o los valores pueden ser usados negativamente, un ejemplo de ello sería el rechazo de un candidato a una oferta de empleo porque aparezca en su Identidad Digital que tiene ideales afines a un partido político contrario al de la empresa que hace la oferta. Este ejemplo sería un mal uso de la Identidad Digital, pero ocurre realmente.

Hoy día, se toma muy en cuenta la solidez de la identidad digital y de los perfiles ya que estos poseen una gran relevancia para los usuarios y empresas. En torno a 1100 millones de personas no pueden acreditar su identidad digital, según el Banco Mundial. Esto supone una gran desventaja para estas personas, ya que, por ejemplo, en la actualidad, multitud de empresas revisan con rigor los perfiles de los candidatos que optan a un puesto de trabajo. En general, la identidad digital y los perfiles es información de interés para los empleadores y es usada en los procesos de selección de forma legal. Además, las referencias personales y opiniones realizadas por compañeros y jefes en la identidad digital influyen en el mundo laboral y en la confianza que la persona proyecta en la red. En este caso, una buena referencia por parte de un anterior jefe puede dar confianza a los empleadores, mientras que, por el contrario, una mala referencia, puede hacer que esa persona quede descartada del puesto de inmediato.

Asimismo, las referencias personales y opiniones realizadas por familiares y amigos en la identidad digital influyen en el mundo personal y en la confianza que la persona proyecta en la red. Muchos comentarios positivos por parte de amigos/as y familia hace que el resto de las personas vea a esta persona confiable y triunfador, logrando que triunfe en otras relaciones más lejanas.

Por último, cabe destacar que todos los datos y archivos, que son compartidos y con los que se trabaja en la identidad digital, son cedidos por el propio usuario de forma voluntaria y legal a los perfiles que componen su identidad digital y a las compañías que los gestionan, de tal forma que es muy fácil no saber para que se están usando estos datos, además de ser muy difícil el poder eliminarlos. Por lo tanto, tenemos que ser prudentes a la hora de subir a la red información sobre nosotros, pues nuestra identidad digital es tan importante como nuestra identidad física.

7.5. Conclusiones

La competencia digital como competencia clave y transversal, es un

tema pendiente no solo en la formación del profesorado, sino también en todas las etapas del sistema educativo internacional y está generando una brecha de conocimiento cada vez mayor, ya que la demanda de la sociedad no está cubierta mediante el currículo formal y sus diferentes elementos (competencias, objetivos, estándares de aprendizaje, etc.).

La identidad digital del docente está conformada por los perfiles digitales del mismo y por la información de los perfiles de otros usuarios. Así pues, es muy necesario conocer en profundidad las características de los perfiles usados y advertir a nuestros allegados sobre la información que pueden subir sobre nuestra persona a sus perfiles.

Los tipos de usos son muy diversos, tantos como necesidades (laborales y personales) tiene el docente. Podemos subrayar que los usos principalmente están enfocados a dar a conocer los logros y valía del docente en sus diversas facetas, para así integrarlo en redes internacionales y poder generar prósperos proyectos con publicaciones de relieve e impacto social y científico.

Finalmente debemos incidir en que la repercusión de la identidad digital del docente es algo evidente y actual. Es por ello que se debe consolidar una buena formación en competencia digital tanto en los docentes como en la sociedad en general, debido a que los perfiles digitales son ya parte de nuestra cotidianidad y debemos manejarlos para nuestro beneficio personal y profesional, y ser conscientes de los riesgos para propios y ajenos que pueden conllevar el desconocimiento sobre la identidad digital y sus perfiles.



CAPÍTULO 8

8. LA ÉTICA Y LOS VALORES COMPARTIDOS. TRASCENDENCIA EN LA FORMACIÓN DEL NUEVO DOCENTE ECUATORIANO

PhD. Wilfredo García Felipe
Universidad Nacional de Educación, UNAE
wilfredo.garcia@unae.edu.ec
Ecuador

8.1. A Manera Introdutoria

Existe un consenso internacional en el cambio de época que se vive, de la llamada crisis de los valores o en el fomento de antivalores; así como un cuestionamiento a la ética o a la actitud no ética, en la actuación de actores decisorios a diferentes niveles sociales. Se aprecia en las relaciones internacionales y penetra a los países, existiendo un florecimiento de la corrupción que amenaza a una desestabilización de sociedades, lo que pudiera calificarse en términos clínicos el inicio de una pandemia, que, de no detenerse, traería consecuencias muy graves para la propia estabilización de la especie humana y la vida en general en nuestra casa grande, que no tendrá oportunidad de trasladarse la sociedad global a otro planeta, por lo menos en este siglo.

Sin ánimo de politizar el tema, existe una causal de primer orden, y es sistémica: primero, el sistema capitalista está agotado y en un declive irreversible, pronosticado ya por especialistas reconocidos a nivel mundial; y segundo, un desgaste en los llamados países progresistas emergentes, con líderes con gran apoyo popular que les permitió llegar al poder. Sin embargo, como tendencia, han perdido la vinculación permanente con las grandes masas que lo llevaron a gobernar y además, les ha faltado visión en la preparación de los relevos en la dirección de los procesos. Ambas problemáticas constituyen realidades muy difíciles de negar. Realmente hay un desgaste de la dictadura imperial impuesta por el sistema capitalista mundial, y también de la dictadura del proletariado como ha expresado el expresidente uruguayo Pepe Mujica en otras palabras, que no cree en ningún tipo de dictadura. Se requiere aprovechar el desarrollo de la individualidad (que no significa individualismo), además globalizar la solidaridad en un contexto humanista, hacia dentro y fuera de los países, para un renacimiento de un modelo con plena justicia social, intercultural e inclusivo.

¿Cuál será el camino por seguir?; ¿Cómo evitar un final apocalíptico adelantado a nivel global?; ¿Cómo transmitir un mensaje convincente a la

Madre Tierra para que, en primer lugar, perdone a la civilización actuante por todos los daños que le hemos hecho padecer y que nos permita buscar un equilibrio con ella, aunque ya en un futuro, que ya es presente?

Apresurarse a dar una respuesta absoluta, de seguro sería inexplicable, y no pretendo incurrir en ese riesgo. El camino por seguir es extraordinariamente complejo, no existen recetas, pero sí debe haber voluntad política para ir abriendo senderos que nos lleven a enfrentar lo ya inevitable: violentas manifestaciones naturales, en la mayoría de los casos muy difíciles de predecir; además de levantamientos sociales, que ya se expresan en oleadas de emigrantes del Sur hacia el Norte, por solo citar algunos ejemplos.

Soy de los que considera que el eje transversal que puede salvar a la humanidad de un final apocalíptico es la actitud ética. He insistido en la palabra actitud, pues se requiere transitar del discurso a realizaciones. Y ahora pretendo ser un poco absoluto, no se podrá masificar una actitud ética en las nuevas y actuales generaciones sin lograr la paz mundial, en una globalización de la ética y el cultivo de valores que la hagan realidad.

A mi modesta percepción, será posible, si transformamos la educación desde sus cimientos, donde niños y jóvenes disfruten el tránsito por las instituciones educacionales, donde se les enseñe a aprender, para que ellos por sí solo profundicen en lo que requieren para cumplir sus aspiraciones personales con pertinencia social, que implique un cambio trascendental, pues estoy de acuerdo que un mundo mejor es posible.

Los que compartan esta idea, entenderán la necesidad que tienen los países de priorizar los sistemas educativos para asumir la responsabilidad en esta coyuntura y se transite hacia una Pedagogía y Didáctica problematizadora, éticamente concebida e implementada, que se aleje de formas burocráticas de enseñanza, donde predomina la mera transmisión de conocimientos, y transite a una dirección activa, crítica, de indagación permanente y toma de decisiones acertadas, en la que, la inconformidad de lo que se aprende, distinga la actuación del educando, consciente en rebasar una mera instrucción, por una educación integral, plena, donde la ética y los valores que se compartan, rectoren el proceso de formación.

Aprender haciendo es una forma ideal de educar, si queremos formar a generaciones más responsables y solidarias, necesariamente habrá que influir en la formación de un nuevo tipo de docente, que se caracterice por un rol de facilitador y acompañante de sus estudiantes, con un comportamiento ético en todas sus formas de actuación, siendo coherente entre lo que promulga y lo que hace. Estas transformaciones deberán estar en línea con los

enfrentamientos a los desafíos éticos que impone la contemporaneidad. Requiere un aprovechamiento de las potencialidades educativas del proceso pedagógico, para que las reflexiones a desencadenar, calen en lo más profundo de cada uno de los egresados, sin formalismo alguno, evitándose el surgimiento de la doble moral.

8.2. Desarrollo

Estamos en muchos sentidos en una encrucijada. Tecnológicamente, los avances en las comunicaciones, en los ordenadores y en la genética amplían los poderes humanos como nunca. Económicamente, el mundo está siendo sometido al mercado, en vez de potenciarse sociedades con mercado en función del desarrollo social.

Lamentablemente la voracidad de los seres humanos contra la naturaleza y su irresponsable explotación de sus recursos naturales está propiciando el principio del fin de la especie humana y toda la biodiversidad de cientos de miles de especies:

- ¿Constituye ciencia ficción este panorama?
- ¿Es una proyección de futuro o ya comienza a tocar nuestras puertas?
- ¿Se podrá enfrentar este posible final apocalíptico?
- ¿Habrá tiempo de enfrentar este pronóstico desolador?
- ¿Podrá una transformación desde sus cimientos de la Educación convertirse en escudo ético para revertir y enrumbar el cambio?

Soy de los que integramos el grupo de los optimistas. ¡Sí estamos a tiempo!

8.3. La Educación hacia una Formación Ética

Indudablemente que sin educación no se podrán enfrentar los desafíos que impone la decreciente actitud ética, donde la solidaridad no es globalizada; ni la coherencia entre el decir y el hacer permite la felicidad que todos deben disfrutar. Se requiere empezar a estructurar sistemas educativos de avanzada donde la formación del personal docente garantice cambios significativos en la actuación de los egresados en los diferentes procesos sustantivos en que se involucrará, es decir en la docencia, investigación y vinculación con la

comunidad fundamentalmente.

Arriesgándome un poco, relaciono, algunas intenciones en el proceder del cambio a acometer:

- a). Desarrollar una nueva cultura del docente.
- b). Vinculación temprana a la práctica preprofesional.
- c). Reconocer en su vinculación con la práctica, si realmente ama la profesión de educar, que le permita al futuro egresado tomar una decisión.
- d). Lograr en su preparación, la identificación de las potencialidades educativas del proceso pedagógico, y en particular del proceso de enseñanza aprendizaje, que le permita influir en una educación inclusiva e intercultural.
- e). Concebir la investigación acción participativa como una estrategia de aprendizaje en alianza con sus estudiantes.
- f). Facilitar un proceso de enseñanza aprendizaje como acompañante de sus estudiantes.
- g). Propiciar que sean sus educandos los principales protagonistas en el aprendizaje.
- h). Promover el trabajo colaborativo desde las edades más temprana posibles.
- i). Establecer relaciones con las familias de quienes enseña a aprender por sí solo.
- j). Fomentar y contribuir al cogobierno institucional, donde los docentes y estudiantes tengan protagonismo real en la toma de decisiones.

Es esencial, un nuevo docente que desde sus primeros momentos de formación se vincule a la práctica, para que exista la oportunidad que definir su vocación. El educador que necesitan los sistemas educativos en los nuevos tiempos se hace, y no nace, pero, ante todo, se requiere dar la oportunidad a que cada cual enfrente la realidad y tome la decisión si realmente es lo que le gusta hacer y siente felicidad por ello, porque la educación hay que desarrollarla con amor, y para ellos el docente debe sentir felicidad por lo que

hace.

En consecuencia, la profesión de educador no puede ser la opción que esté entre las finales que pueda escogerse y por ello se oferte con menores exigencias en comparación con otras carreras. Constituye una responsabilidad de los Estados de resaltar la profesión de la Educación como una de las sublimes, haciendo además que las sociedades la reconozcan así.

Las universidades formadoras de formadores, son el reflejo de las propias contradicciones sociales en que se desarrollan; por ello sin pretender influir en el cambio social, constituirán un modelo crítico, creativo e innovador.

El Ecuador pretende ser un ejemplo de los cambios que se están generando, un ejemplo de ello, lo es, la decisión trascendental de crear una Universidad Nacional de Educación (UNAE), en alianzas con el sistema de educación superior, tendría la responsabilidad de enlazarse con el resto de las universidades con facultades de educación. En este camino se transita actualmente. La experiencia lograda en esta etapa inicial, particularmente algunas esenciales las relevaremos en esta ponencia.

Cabe destacar como esta alta casa de estudios, ha sistematizado las transformaciones de mayor relevancia de universidades líderes a nivel mundial en la formación docente y lo ha plasmado en los propios principios que rectoran su modelo pedagógico, que aunque no es perfecto el modelo, indudablemente ha iniciado un cambio hacia una nueva cultura como docente investigador.

8.4. Principios del Modelo Pedagógico de la UNAE. Un acercamiento a lo que necesita la formación del nuevo docente a nivel global

- **Aprender haciendo. Aprendizaje basado en problemas, casos y proyectos.** Fomentar actitudes estratégicas, más que enseñar estrategias concretas o discursos sobre estrategia. Esencializar el currículum. Menos, es más, es decir, mejor; menos extensión y mayor profundidad. La calidad y no la cantidad deben constituir el criterio privilegiado en la selección del currículum escolar contemporáneo.
- **Currículum basado en casos, problemas y proyectos.** El trabajo por problemas, casos o proyectos requiere elaborar un currículum en el que la mayoría de los problemas se refieran a situaciones novedosas, es decir, situaciones en las que no parece obvia la solución ni las peculiaridades del problema. El currículo tiene que poner al estudiante

en situaciones de desafío; la primera tarea consiste en buscar el conocimiento adecuado y relevante para identificarlas, entenderlas y afrontarlas.

- **Promover la didáctica invertida (*Flipped Classroom*), las redes sociales virtuales y las plataformas digitales.** Aprovechar al máximo los recursos digitales y las redes sociales, plataformas, laboratorios, museos, enciclopedias y talleres virtuales, herramientas de diseño digital, espacios virtuales de cooperación, plataformas e instrumentos de realidad aumentada, herramientas de fabricación en 3D con el propósito de fomentar la competencia digital como usuarios activos y creativos de todos los aprendices.
- **Primar la cooperación y fomentar el clima de confianza.** La cooperación aparece como la estrategia pedagógica privilegiada tanto para el desarrollo de los componentes cognitivos como de los componentes emotivos y actitudinales de las competencias (Darling-Hammond, 2010). Fomentar la metacognición. Promover y estimular la metacognición como medio para desarrollar la capacidad de autonomía y autorregulación del aprendizaje y del desarrollo.
- **Apostar decididamente por la evaluación formativa.** Esto implica fomentar la evaluación que ayuda a mejorar los procesos de aprendizaje, es decir, estimular los procesos de auto y coevaluación entre pares, la utilización de procedimientos como el portafolio, la tutorización cercana o el reconocimiento del error como ocasión de aprendizaje.
- **Estimular la función tutorial del docente.** Ante estos nuevos retos, los docentes en la era digital son más necesarios que nunca, no precisamente para transmitir, sino para ayudar a aprender, a construir el propio conocimiento y a autorregular el propio aprendizaje de cada estudiante. Potenciar de forma decidida la interculturalidad.

La educación en cualquier disciplina o área deberá incluir el conocimiento de los derechos de todos, sus mecanismos de protección y exigibilidad, ejercicio responsable, reconocimiento y respeto a las diversidades. Aparejado a los cambios en la formación del nuevo docente en el pregrado, ha sido relevante también los procesos de formación que se llevan a cabo con la Educación Continua, pues los docentes en ejercicios requieren procesos de formación sistemáticos, inclusive, como lo ha promovido la (UNAE) en lugares más desfavorecidos del territorio como la Amazonía

ecuatoriana, extendiéndose a otros territorios del país, lo que ha permitido, convertir un sueño en realidad en el contexto ecuatoriano, llegar con la educación a los rincones más apartado del país.

Además, darle la oportunidad a docentes en ejercicio que no tienen su título idóneo, que se profesionalicen. Por lo que la formación del nuevo docente debe traducirse en hechos tanto en el pregrado, como en educación continua. La (UNAE) redimensionó el concepto tradicional de la educación continua, esta ha privilegiado a los docentes en ejercicios sin idoneidad. Conceptualmente se ha asumido la educación continua como procesos formativos en la educación de influencias educativas coherentemente planificadas, conformando el rol del docente en ejercicio como un facilitador acompañante en el proceso pedagógico que facilite el aprender haciendo.

La (UNAE) está en ese andar en la sociedad ecuatoriana, en futuras alianzas con otras instituciones de educación superior del Ecuador con facultades de educación, en un enfoque intercultural inclusivo, enfrentando múltiples desafíos, con la convicción optimista, a pesar de las adversidades y augurios pesimistas, de que se está a tiempo de un cambio significativo en los procesos de formación que permita oportunidades y derechos para todos.

8.5. La ética y los valores compartidos en la formación docente

En las investigaciones realizadas y la práctica educativa en la que ha estado involucrado quien suscribe y colaboradores, se ha podido constatar cómo se concibe, por lo general, el tratamiento a la ética, o valores éticos a compartir en las estrategias de diversas instituciones educacionales, pero lamentablemente en muchas ocasiones queda en las intenciones, como letra muerta. ¿Cómo entonces pasar de una intención a una realización?

Ante todo, es una responsabilidad de los principales directivos, pues dirigir donde la actitud ética sea lo que predomine es una responsabilidad de altísimo grado de complejidad, traducido a un ejemplo permanente, donde cada directivo demuestre coherentemente una relación entre lo que dice y hace. De lo contrario no serán creíbles ante el colectivo.

En primer lugar, es importante la necesidad de fortalecer un liderazgo pedagógico, tanto en directivos, como en docentes, que impacte en los futuros egresados. La mejor forma de transitar de una abstracción ética hacia una demostración en la cotidianidad, es la demostración.

¿Qué debe caracterizar una actitud ética en el proceso de formación?; ¿cómo construirla?; ¿qué consecuencias traería el formalismo en su

tratamiento?; ¿cómo hacer para que los valores éticos se revelen en el quehacer formativo?

En la universidad que hacemos referencia (UNAE) son los estudiantes los que comienzan a ser principales actores en su propia formación. Los docentes con una tutorización personalizada, los acompañan durante su formación, tanto desde el punto académico, como afectivo, nunca se sienten solo los estudiantes. Tal vez, para algunos, no sea relevante en la educación universitaria este tipo de tutorización, sin embargo, la práctica está demostrando cómo influye de manera positiva, en el proceso de formación. De ahí, que constituye un elemento distintivo de la propia identidad institucional de la (UNAE).

Mencionando a González (2015), Podríamos preguntarnos:

¿Pueden tener identidad las instituciones?, ¿qué es la identidad de una institución? Los esencialismos han sido bastante cuestionados por la filosofía contemporánea, por consiguiente, el discurso de la identidad cayó en sospecha. Pretender afirmar algo es, ha merecido un enorme cuestionamiento. Pululan los discursos en torno a la volatilidad de las identidades. Algo nos es, deviene, afirmaron corrientes de pensamiento de la década de los setenta del siglo pasado. El devenir se convirtió en prioridad para la ontología contemporánea. No somos, devenimos. Además, con la presencia del psicoanálisis y la emergencia el deseo, la pregunta sobre la identidad obtuvo una clara respuesta: somos aquello que deseamos ser. (pág. 1).

No es casual que el Dr. Álvarez (2005), concluya su idea sobre la identidad expresando, somos aquello que deseamos ser. Todo colectivo pedagógico, encabezado por sus líderes pedagógicos, deben tener absoluta certeza de hacia dónde quieren ir debidamente visionado el futuro a corto, mediano y a largo plazos, para entonces trazar la misión.

Comencemos el análisis por la visión y misión institucional. Regularmente se comete un error que se puede considerar garrafal, convirtiéndose de hecho en algo contraproducente para el logro de la misión institucional, que no es más el objetivo supremo de cualquier entidad u organización. Un equipo de “especialistas” construye la visión y la misión de la institución, la circulan y dan por hecho que será cumplida. En ocasiones extenso textos, difíciles de comprender y recordar.

Una institución formadora de formadores debe garantizar acercamientos continuos con la participación, tanto del colectivo pedagógico como el estudiantil, distanciándose de todo formalismo en la construcción de la visión y misión institucional, evidenciando una colaboración real, como un

todo, antes de tomar cualquier decisión. Elemento este que se requiere para que después pueda ser multiplicado, no porque se diga, sino porque ha sido demostrada su posibilidad y efecto. Si la formulación de la visión y misión institucional no ha sido de un proceso participativo, quedará solo como intención, el colectivo no la hará suya.

También es muy común la socialización de estas en diferentes partes de la institución y no deja de ser importante esta vía, sin embargo, debe ser tomada en cuenta en los debates y reflexión que se generen sistemáticamente en el proceso pedagógico, y particularmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de lo contrario es letra muerta o sencillamente, queda como algo no trascendental. No se pretende que se domine de memoria lo que se construyó, es comprender sus esencias para hacerlas realidad como parte de la identidad institucional, direccionando el cambio educativo.

Sobre el cambio innovador en este y otras direcciones hay diversas opiniones, por ejemplo, Lisardo (1996):

por reforma se entiende un cambio a gran escala, principalmente en el sistema educativo. Es iniciado por las autoridades educativas. La reforma produce una transformación que implica una modificación profunda. Otros autores emplean el término innovación cuando se utilizan métodos más eficaces para organizar la manera de trabajar de los alumnos y el trabajo escolar en general. La innovación supone un cambio cualitativo en las prácticas educativas (pág. 1).

Sin embargo, Álvarez (2015), da una opinión mucho más cercana sobre esta concepción hace referencia a que:

... la innovación y la creación debe tener una clara faceta institucional, pues éstas viven por la movilización y la creatividad de sus actores. Las innovaciones son las que hacen progresar la investigación al mismo tiempo que son los pedagogos los que se ubican dentro del margen de la educación para hacer posible e imposible, como es el aprendizaje de aquellos grupos y personas que la educación ha condenado históricamente (pág. 8).

Los procesos de innovación aportan significativamente a la construcción de la identidad institucional. Una institución que innova de forma permanente, es un referente, lo cual, no solo hace que sea reconocida socialmente, sino que se renueva constantemente. Esta es una particularidad de la (UNAE), objeto de análisis en este trabajo, y de la cual estamos socializando resultados desde la práctica educativa.

La construcción de la identidad institucional, como se podrá coincidir, es el resultado de una interacción sistémica en la institución que pretenda construirla. Ya se ha citado la necesidad de saber hacia dónde se quiere ir en la institución u organización, visionar ese futuro en un proceso participativo

cooperado, donde las principales decisiones se adopten por consenso. Sin embargo, existen por su construcción sistémica, considerar otros aspectos, los cuales se argumentarán a continuación:

8.6. Un clima emocional favorable que permita compartir valores éticos

El clima a que se hace referencia en primer lugar, es al que debe establecerse entre los directivos y los llamados “subordinados”. Cuando este tipo de relación se mantiene en el tiempo, se vuelve contraproducente, pues se establece una relación entre “jefes” y cumplidores de tareas. Inclusive, se piensa primero en estas para tomar cualquier decisión, sin comprender que lo primero es pensar en las personas que van a ejecutarlas, comenzando a generar barreras que no facilitan la comunicación.

Se requiere transitar de la subordinación a la colaboración, pero no en el discurso, sino en las realizaciones. Quien dirige tiene que estar consciente que lo único que lo diferencia del resto del colectivo, es que tiene que cumplir una tarea directiva que se le ha asignado, nada más, por lo que sigue siendo un miembro más, con iguales deberes y derechos, que se sienta causante de los problemas que enfrenta el colectivo, lo que le obliga a no desconocer a los demás, en las decisiones importantes que se adopten.

En la colaboración demostrada, se hace más evidente los valores éticos compartidos, de lo contrario constituirá una formalidad más, que no ayudará al cumplimiento de la visión y misión institucional, todo lo contrario, irá generando, en la misma medida en que se profundice el alejamiento entre autoridades y colectivo, el fomento de la doble moral, la cual se hará, cada vez más evidente. Es por lo que, si se pretende contribuir a una formación ética, con total transparencia y garantía de impacto en el proceso de formación, los futuros egresados deben interactuar en un clima institucional favorable, donde sus dirigentes, sin excepciones, demuestren en su actuación un efecto educativo multiplicador.

Es importante resaltar según Wiseman y Mckeown (2013), que: “el impacto de un multiplicador se puede ver de dos formas: en primer lugar, desde el punto de vista de la gente con la que trabajan y, en segundo, desde la perspectiva de las organizaciones que configuran y crean...” (pág. 31).

Si se pretende entonces tener un impacto formativo efectivo en las instituciones formadoras de formadores, se debe garantizar ante todo, que sus principales directivos demuestren un liderazgo multiplicador, para de esta forma influir en el colectivo docente y estos a la vez conscientemente influyan en los estudiantes de la forma esperada.

Se requiere un fortalecimiento de la formación ética, donde se asuman y demuestren valores éticos incorporados a la conducta, si existe la disposición de enfrentar desde la educación, los peligros que se ciernen. La impronta es formar educadores integralmente, que estén dispuestos a afrontar significativos cambios.

Álvarez, Adriana, Santamaría, Cheaz y Sousa (2005):

Cambiar las cosas significa cambiar su apariencia, su funcionamiento, su uso, su valor agregado o su ubicación dentro de cosas, mientras cambiar las personas implica cambiar su esencia, transformar la naturaleza de su comportamiento. No es lo mismo cambiar las cosas para cambiar las personas que cambiar las personas para cambiar las cosas; tampoco es lo mismo cambiar las cosas para cambiar personas. El cambio de las cosas trata de cambiar su morfología, configuración y arreglos con relación a un conjunto de otras cosas, y su relación con las personas que interactúan con cierto sistema de cosas. El cambio de las personas trata de cambiar el conjunto de premisas –creencias, verdades que no necesitan ser demostradas-que articulan valores, pasiones y motivos, constitutivos de los modos de interpretación e intervención que influyen la forma de ser, sentir, pensar y hacer de una cierta comunidad de actores de un determinado contexto (pág. 11).

Con relación al cambio que se ha sustentado, es imprescindible ir hacia un cambio en la concepción de los currículos, los cuales son, por lo general, muy extensos y poco profundos, reflejándose en los mismos como regularidad, el tratamiento de los valores o lo que se ha dado en llamar una educación en valores. No obstante, los resultados como regla, no han sido los esperados, (en investigaciones que hemos realizados), observándose que se ha mantenido la manera de abordar estos procesos de manera formal. En investigaciones realizadas y en las convivencias en prácticas educativas, se ha hasta manejado el tratamiento de un valor por etapa de forma aislada, como si estos no se desarrollaran en una interacción sistémica. Además, en estrategias institucionales analizadas se aprecia que se contempla compartir valores, pero al indagarse cómo se comparten, por lo regular las respuestas no fueron convincentes.

De ahí que la esencialización de los currículos es fundamental, tal como promueve el Modelo Pedagógico de la (UNAE) “menos, es más”. Es fundamental que permita un aprovechamiento de las potencialidades educativas de los contenidos para el tratamiento educativo de los valores sin imposiciones y debidamente planificado. Los valores compartidos necesitan procesos de construcción, no de trasmisión en un proceso que fluya, no que se imponga.

8.7. Gestión de la dirección educacional, desde una conducta ética, compartiendo valores

En relación con la ética, esta se relaciona con el tratamiento de la moral y del propio quehacer humano. El concepto proviene del término griego *ethikos*, que significa carácter. La ética estudia la moral y determina cómo deben actuar los miembros de una sociedad. Por lo tanto, podemos coincidir que es la ciencia del comportamiento moral.

¿Qué entender entonces por la moral?

Desde una visión filosófica se centra en el quehacer humano, forma de comportamiento, la forma de ser, su coherencia en la actuación, las costumbres en correspondencia con un código social que responde a un carácter clasista. Insisto en ese término final, pues son los gobiernos actuantes los que tratan de fomentarla o imponerla. Solo una formación integral del ciudadano permitirá adoptar una actitud consciente a favor o en contra.

En cambio, la ética, se va desarrollando individualizadamente, desde constantes procesos de interacción en contextos histórico-culturales concretos. Surge como tal en la interioridad de cada persona, como resultado de su propia reflexión y su propia elección. A diferencia de la moral, la cual se conforma por un conjunto de normas que actúan en la conducta desde el exterior o desde el inconsciente, respondiendo también a un código social, con el que se podrá estar de acuerdo o no.

Estas conceptualizaciones, trasladadas a las vivencias educativas, permiten afirmar que los máximos directivos de instituciones de formación de formadores, son responsables de propiciar un sistema de influencias educativas coherente, donde la irradiación del ejemplo de cada dirigente y miembro del colectivo pedagógico, impacte en los futuros egresados.

No es difícil entenderlo, pero no siempre es fácil lograrlo. Ante todo, se requiere democratizar el estilo de gestión de la dirección. Soy de la opinión que la gestión de la dirección no es solo establecer directrices u organizar procesos para que ejecuten otros; la gestión de la dirección es involucrarse, estar dispuestos como estilo a decir, vamos a hacer, estar consciente que también se es causante de los problemas y por supuesto de los resultados. Lo que no puede olvidar un directivo en su gestión, es que dirigir, es prever. Y para disminuir el riesgo de equivocarse tiene que facilitar la participación en la toma de decisiones y cuando se haya equivocado, tener la suficiente capacidad de aceptar la responsabilidad; aunque debe evitar equivocarse reiteradamente.

Ya se ha hecho referencia con anterioridad al liderazgo pedagógico, que debe rebasar la mera gestión administrativa. El liderazgo no se logra por designación, al igual que la disposición de cooperación, sino por construcción, por la solidaridad, por ponerse en el lugar del otro, algo indispensable para compartir valores.

La (UNAE) está en ese andar en la sociedad ecuatoriana para hacer realidad un sueño de lograr que todas sus instituciones educacionales sean inclusivas.

¿Qué entender por instituciones educacionales inclusivas?

Ante todo, reduciendo el concepto inclusivo a su esencia: que todos los estudiantes que integran la institución reciban una educación de calidad en función de sus ritmos de aprendizajes.

En el año 2017 le fue otorgada a la (UNAE) la distinción “Ojo de Plata”, sustentado en las buenas prácticas y experiencias en responsabilidad Social en la Región, entregado por el Observatorio Regional de Responsabilidad Social América Latina y el Caribe (ORSALC), con el aval del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación en América Latina y el Caribe (IESALC). Las evidencias por la cual recibió el más alto reconocimiento fueron entre otras, por la formación de los nuevos docentes del país; implementación de programas de educación continua; proyectos de vinculación con la colectividad y por la (UNAE) en la Amazonía ecuatoriana. Son realidades, no intenciones, lo que demuestra una reconceptualización práctica del enfoque intercultural inclusivo. Ejemplo de construcción ética, donde todos progresivamente están incluidos.

Consciente de esta realidad, hay autores que plantean que para la formación de los valores, Arteaga, (2002):

existen diferentes etapas: formación de las nociones con respecto a los significados positivos, marcadamente afectivos (en las edades tempranas, preescolar), la ampliación de estas nociones en significados individuales, asociados a lo afectivo y el pensamiento abstracto, juicios de valor (escolares de primaria), en su relación con los significados sociales, tendencia a la autodeterminación (adolescentes de secundaria básica), asunción y construcción interna de los significados socialmente positivos en forma de escalas de valores y convicciones personales (en la juventud), (s.p.).

Realmente adentrarse en el proceso de formación de valores, exige no tener en cuenta recetas a seguir, pues la subjetividad de estos hace muy difícil su desarrollo. Por ello asumimos la formación de valores como un proceso

educativo de generación ascendente, progresiva y contradictoria que debe expresarse en la participación consciente de los implicados en el proceso pedagógico y particularmente en el proceso de enseñanza aprendizaje, en busca de la formación integral de los ciudadanos.

Compartimos que el riesgo que contrae la intención de formar valores, al no ser un acto consciente, es generar la doble moral, algo muy común en determinadas realidades educativas, por la presión que ejerce el colectivo. La sensibilización para compartir valores es vital. Por ello, los valores Portales (2003a):

no pueden interpretarse, sino en el marco de las relaciones individuo - sociedad, en tanto refieren una connotación social, ya que solo la sociedad puede hacer que un objeto o fenómeno se concrete en valor, en el ámbito de la práctica histórico social (pág. 9).

Además, Portales (2003b), nos expone que es acertado apreciar la relación existente entre el desarrollo de los valores y la cultura, constituyen conceptos que designan fenómenos sociales altamente complejos en la contemporaneidad, estrechamente vinculados. Si bien la cultura, no puede reducirse a los valores, lo cual resulta totalmente absurdo, no puede negarse que estos constituyen una de sus aristas esenciales. La cultura es fundamento de los valores y se expresa en ellos (pág. 9).

En el modo de actuación del colectivo pedagógico, la cultura se expresa a través de los valores incorporados. En esta realización el directivo o docente tienen el deber de plantearse ante sí, altos requerimientos morales, ya que no se puede exigir a los demás lo que uno mismo no practica. Solo puede educar el que es ejemplo.

De modo que en cada institución educativa existe también una cultura organizacional, declarada o no, pero si actuante, como en toda universidad de formadores. La cultura organizacional educativa, la concebimos como el conjunto de rasgos que distinguen, tanto espiritual, material e intelectual a un colectivo pedagógico y estudiantil determinado, donde los valores asumidos condicionan el modo de actuación de sus directivos, docentes, trabajadores de apoyo, familias y estudiantes, en una identidad de comportamiento, la que hace que el colectivo actúe como un todo, en la toma de decisiones y se comprometa, conscientemente al logro del encargo social asignado por la sociedad.

La necesidad de comenzar a realizar cosas diferentes, es el punto de partida para el cambio. Para el éxito de las transformaciones a lograr en esta dirección de formación de valores compartidos, se requiere preparación y

disposición para empezar a andar sin tuteladas permanentes, pero ante todo evitar las imposiciones y sí fomentar las reflexiones con argumentaciones que esclarezcan las ventajas para asumirlos. Es por ello, la necesidad del desarrollo de una cultura hacia la planificación institucional con objetivos claros y una complementación de los mismos mediante valores que se asuman.

Un problema que se enfrenta en la formación es el acceso a una abrumadora información en internet y sin embargo, existe dificultad en saberla utilizar, pues no todo lo que se brinda tiene valor de conocimiento. Obliga a enseñar a cómo obtener y utilizar la información y desechar lo nocivo en la búsqueda por internet.

8.8. Conclusiones

Compartir valores éticos en las universidades de formadores de formadores debe propiciar una nueva cultura del docente.

Las realidades contemporáneas obligan a los estados a asumir su responsabilidad de fortalecimiento de la educación, transformando los procesos formativos de los futuros docentes y ello pasa inexorablemente por el desarrollo de valores éticos a compartir entre iguales.

La investigación acción participativa a desarrollar en alianzas entre docentes y futuros egresados, debe constituir una prioridad en las instituciones de formación de formadores.

La colaboración en el colectivo pedagógico debe distinguir su actuación.

Fomentar la cooperación en los estudiantes, mediante el ejemplo del colectivo pedagógico en su actuación, garantizará el éxito en la formación de los futuros docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- AACSB (2016). ***Elegibility procedures and accreditation standards for business accreditation.*** Tampa. Citado en el Modelo genérico de evaluación de programas de postgrados en Ecuador.
- ADIUNGS (2017). **¿Qué es el Plan Maestro? El proyecto de ley “Plan de Educación del Gobierno de Cambiemos.** Argentina: Asociación de Docentes E Investigadores de la Universidad Nacional de General.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). ***Making schools effective for all: rethinking the task.*** *School Leadership & Management*, 32 (3), 197-213.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). ***Improving schools, developing inclusion.*** London: Routledge.
- Ainscow, M. (2004a,b). **Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.** Madrid, España: Narcea.
- Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (2005). **Estilos de aprendizaje.** Bilbao, España: Mensajero.
- Álvarez, F. (2017a). **Paradojas y contradicciones en la formación de maestros para el Buen Vivir.** Azogues, Ecuador: Universidad Nacional del Buen Vivir - UNAE.
- Álvarez, F. (2017b). **UNAE: Un acercamiento a una propuesta de identidad.** Azogues, Ecuador: Universidad Nacional de Educación-UNAE.
- Álvarez, F. (2016). **¿En qué puede devenir la educación a partir del paradigma del Buen Vivir?** En U. N. Educación, Educación, Calidad y Buen Vivir. Azogues, Ecuador: Universidad Nacional de Educación-UNAE, págs. 1-20.
- Álvarez, F. (2015). **Hacer Bien, Pensar Bien y Sentir Bien.** Azogues, Ecuador: Universidad Nacional de Educación-UNAE.

- Álvarez, F., Adriana, M., Santamaría, J., Cheaz, J. & Sousa, J. (2005). **El arte de cambiar las personas que cambian las cosas**. Quito, Ecuador: Red Nuevo Paradigma.
- Álvarez, M. (2005). **El Arte de cambiar las personas que cambian las cosas**. Quito, Ecuador: Artes Gráficas Silva.
- Arnaiz, P. (2000). **Educar en y para la Diversidad**. En Actas del I Congreso Internacional de Nuevas Tecnología y Necesidades educativas especiales: "Nuevas Tecnologías, viejas esperanzas". Murcia, España: Consejería de Educación y Universidades, págs. 29-37.
- Arteaga, N. (2002). **Formación de valores**. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona".
- Asamblea Constituyente (2008a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,k). **Constitución Política del Ecuador 2008**. Montecristi, Ecuador: República del Ecuador.
- Asamblea Nacional (2010a,b,c,d,e). **Ley Orgánica de Educación Superior, LOES**. Registro Oficial Suplemento 298 de 12-oct-2010. Estado: Vigente (Reforma 2018). Quito, Ecuador: s.e.
- AUIP (2018a). **Fines y Objetivos**. Salamanca, España: Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado. Recuperado de: <http://www.auiip.org/es/presentacion/fines-y-objetivos>
- AUIP (2018b). **Premios AUIP a la Calidad del Postgrado en Iberoamérica**. Salamanca, España: Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado. Recuperado de: <http://www.auiip.org/es/premios-auiip-a-la-calidad>
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1987). **Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo**. 2ª edición. México: Trillas.

B

- Balbi, A. (2011). **Diseño de un Programa de Formación de Tutores**. *Kaleidoscopio*, 08(16), 21-30, ISSN: 1690-6054. Puerto Ordaz, Venezuela: Universidad Nacional Experimental de Guayana. Recuperado de: http://kaleidoscopio.uneg.edu.ve/numeros/k16/k16_art02.pdf

- Banco Mundial (2018a). **Aprender para hacer realidad la promesa de la educación. Panorama general.** Informe sobre el Desarrollo Mundial. Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento. Washington: Banco Mundial.
- Banco Mundial (2018b). **El Banco Mundial advierte sobre una “crisis del aprendizaje” en la educación a nivel mundial.** Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento. Washington: Banco Mundial. Recuperado de:
<https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2017/09/26/world-bank-warns-of-learning-crisis-in-global-education>
- Banco Mundial (2018c). **La educación superior se expande en América Latina y el Caribe, pero aún no desarrolla todo su potencial.** Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento. Washington: Banco Mundial. Recuperado de: <http://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2017/05/17/higher-education-expanding-in-latin-america-and-the-caribbean-but-falling-short-of-potential>
- Barroso, J., & Llorente, M. (2007). **La alfabetización tecnológica.** En Cabero, J. (Coord.), *Tecnología educativa*. Madrid, España: McGraw-Hill, págs. 91-104.
- Bello, F. (2003). **La Política tutorial y el crecimiento de los Estudios de Postgrado en Venezuela (Análisis y Propuestas).** *Revista Ciencias de la Educación*, 2(22), 59-78. ISSN: 1316-5917. Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a3n22/22-4.pdf>
- Biblioteca Nacional de Maestros (2017). **Proyecto de Ley Plan Maestro.** Argentina: Biblioteca Nacional de Maestros. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005527.pdf>
- Bransford, D., Brown, L., & Cocking, R. (2000a,b,c,d,e,f). **How People Learn Brain, Mind, Experience, and School.** Washington, D.C.: National Academy Press.
- Brunner, J., & Ferrada, H. (2011). **Educación Superior en Iberoamérica.** Informe 2011. Providencia. Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA.

C

- Cabero, J. (2004). **Las TICs en la Universidad**. Sevilla, España: MAD.
- Caldevilla, D. (2010). **Las Redes Sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual**. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 33, 45-68, ISSN: 0210-4210. Recuperado de:
<http://revistas.ucm.es/index.php/DCIN/article/viewFile/dcin1010110045a/18656>
- Cano, M., & Lledó, Á. (1995). **Espacio, comunicación y aprendizaje**. Serie Práctica. Nº 4. Sevilla, España: Díada Editorial S. L.
- Carreño, C. (2011a,b). **Postgrados sobre desarrollo en América Latina: origen y evolución**. Colombia: Universidad de la Sabana. Recuperado de:
<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1927/2514>
- Castañeda, L., & Camacho, M. (2012). **Desvelando nuestra identidad digital**. *El profesional de la información*, 21(4), 354-360. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2012.jul.04>
- CEAACES (2017a,b). **Modelo genérico para la evaluación de programas de postgrados en Ecuador**. Versión preliminar de octubre de 2017. Distrito Metropolitano de Quito, Ecuador: Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- CEAACES (2017c,d). **Modelo genérico de evaluación de programas de postgrados en Ecuador**. Versión preliminar de agosto de 2017. Distrito Metropolitano de Quito, Ecuador: Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- COAD (2018). **Docentes e Investigadores de la Universidad Nacional de Rosario**. Planillas salarios acta 2017. Tucumán, Argentina: COAD Docentes e Investigadores de la UNR. Recuperado de: <http://www.coad.org.ar/paginas-246-Planillas.salarios.acta.2017>
- Comisión Europea (2013). **Education and Training Monitor 2013**. Europa: European Commission.

- Comisión Europea (2006). **Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.** Europa: EUR-Lex Access to European Union Law.
- Consejo de Educación Superior (2016). **Reglamento de Doctorado.** RPC-SO-30-No.530-2016. Actualización del 16 de mayo del 2018.
- Consejo en Educación Superior (2013). **Reglamento de Régimen Académico.** RPC-SE-13-No.051-2013. Actualización Gaceta Oficial del Consejo de Educación Superior (CES), del 31 de marzo de 2017.
- Cruz, G., Díaz, A., & Abreu, L. (2010). **La Labor Tutorial en los estudios de postgrado. Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación.** *Perfiles Educativos, XXXII*(130), 83-102, ISSN: 0185-2698. Distrito Federal, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13214992006>
- Cruz, V. (2018). **Retos de la formación doctoral en Iberoamérica para promover el desarrollo sostenible.** Director General de la AUIP. España: Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado AUIP. Recuperado de:
https://auiip.org/images/stories/DATOS/PublicacionesOnLine/Retos_Formacion_Doctoral_Iberoamerica_Victor_Cruz_2018.pdf
- Cruz, V. (2014). **Tendencias del postgrado en Iberoamérica.** *Revistas Académicas &*, 39(4), 641-663, ISSN: 2613-8751. Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.22206/cys.2014.v39i4.pp641-663>

D

- Darling-Hammond, L. (2010). **Evaluating Teacher Effectiveness: How Teacher Performance Assessments can Measure and Improve Teaching.** Washington DC: Center for American Progress.
- Dávila, M. (2012a,b,c). **Tendencias recientes de los postgrados en América Latina.** 1ª edición, ISBN: 978-987-1867-09-7. Buenos Aires, Argentina: Teseo, Universidad Abierta Interamericana.
- De la Cruz, G., & Abreu, L. (2008a,b). **Tutoría en la Educación Superior: transitando desde las aulas hacia la sociedad del conocimiento.** *Revista de la Educación Superior*, 37(3), 107-124.

De Sousa, B. (2010a,b). **La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad.** En C. René Ramírez, Transformar la Universidad para transformar la educación. Quito: SENPLADES, págs. 139-194.

De Sousa, B. (2008). **Estados plurinacionales y constituyentes. América Latina en Movimiento.** Ecuador: Obtenido de ALAI. Recuperado de: <http://alainet.org/active/23957>

Díaz, S. (2008). **Perfil ideal de Competencias del Tutor de Trabajos a nivel de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.** *ARJÉ Revista de Postgrado FACE-UC*, 1(2), 154-182.

Duarte, J. (2003). **Ambientes de Aprendizaje: Una Aproximación Conceptual.** *Estudios pedagógicos*, (29), 97-113, ISSN 0718-0705. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>

E

Echeita, G. (2006a,b,c). **Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.** Madrid, España: Narcea.

Echeita, G., Simón, C., López, M., & Urbina, C. (2013). **Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático.** In book: Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia, Publisher: Salamanca: Amaru, Editors: M. A. Verdugo, R. Schalock, pp.329-357.

Enders, J. (2004). **Research training and careers in transition: a European perspective on the many faces of the Ph.D.** *Studies in Continuing Education*, 26(3), 419-329. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/0158037042000265935>

F

Fabara, E. (2016). **La formación de Postgrado en Educación en el Ecuador.** *Alteridad. Revista de Educación*, 11(2), 92-105, ISSN: 1390-325X. Recuperado de: <https://doi.org/10.17163/alt.v11n2.2016.03>

Felder, R., & Silverman, L. (1988). ***Learning and Teaching Styles in Engineering Education***. *Engr. Education*, 78(7), 674–681.

Flavel, J. (1976). ***Metacognitive aspects of problem-solving***. New Jersey, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

G

Galindo, J. (2013). **La estrategia de selección de recursos humanos y las nuevas tecnologías**. Segovia, España: Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/61508314.pdf>

García, D., & Jutinico, M. (2014a,b). **Tránsito de la educación especial a la educación inclusiva: sendas diferenciadas en el entorno educativo**. *Educación y ciudad*, (26), 107-116, ISSN-e: 2357-6286. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5704917>

Gardner, H. (1995). **Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica**. Barcelona, España: Paidós.

González, F. (2015). **Un acercamiento a una propuesta de identidad**. Chuquipata, Ecuador: Universidad Nacional de Educación-UNAE.

Gutiérrez, A., Palacios, A., & Torrego, L. (2010). **La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro**. *Revista de Educación*, 352, 1-17. ISSN-e: 1988-592X; 0034-8082. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_TIC.pdf

H

Hegarty, S. (1996). **La educación especial en Europa**. *Revista Española de Pedagogía*, 54(204), 345-360, ISSN: 0034-9461.

I

INDEC (2018a,b). **Línea de pobreza**. Argentina: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Recuperado de: https://www.indec.gob.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=4&id_tema_2=27&id_tema_3=64

INFOBAE (2016). **Esteban Bullrich, en la UIA: “Debemos articular más el mundo empresarial y el sistema educativo”**. 22° Conferencia Industrial. Argentina: Unión Industrial Argentina (UIA). Recuperado de: <https://www.infobae.com/politica/2016/11/22/esteban-bullrich-en-la-uia-debemos-articular-mas-el-mundo-empresarial-y-el-sistema-educativo/>

INQAAHE (2016). **Guidelines of Good Practice**. International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education. Barcelona, España: The Catalan University Quality Assurance Agency, AQU Catalunya. Citado en el Modelo genérico de evaluación de programas de postgrados en Ecuador, pág. 12.

INTEF (2017a,b,c). **Marco Común de Competencia Digital Docente**. España: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Recuperado de: <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiD oceV2.pdf>

ITE (2010a,b). **Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del milenio en los países de la OCDE**. Publicación original de la OCDE. España: Instituto de Tecnologías Educativas.

J

Jiménez, P., & Vilá, M. (1999). **De educación especial a educación en la diversidad**. Málaga, España, Aljibe.

Jonassen, D. (2011a,b). **Learning to Solve Problems: A Handbook for Designing Problem-Solving Learning Enviroments**. New York: Routledge.

K

Kaplún, M. (1995). **Los Materiales de autoaprendizaje. Marco para su elaboración**. Santiago, Chile: UNESCO.

Kolb, D. (1984). **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

L

Lago, S., & Horacio, N. (2015). **Desafíos y dilemas de la Universidad y la Ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI**. Buenos Aires, ISBN: 978-987-723-057-4. Argentina: Teseo, Asociación Latinoamericana de Sociología.

León, M. (2012). **Educación Inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad**. España: Síntesis.

Lisardo, A. (1996). **Los retos del cambio educativo**. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Livingston, A. (1997). **Metacognition: An Overview**. Buffalo, New York: University at Buffalo.

López, C., & Pérez, M. (2018). **Competencias Tutoriales en los Programas de Postgrado: Una mirada desde la experiencia venezolana**. *Revista Científica*. 3(9), 39-60, ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.9.2.39-60>

López, M. (2011a,b). **Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones**. *Innovación educativa*, (21), 37-54, ISSN-e: 2340-0056. Recuperado de: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/23>

Loughlin, C., & Suina, J. (1987). **El ambiente de aprendizaje: diseño y organización**. España: Morata.

Luchilo, L. (2010). **Formación de postgrado en América Latina. Políticas de apoyo, resultados e impacto**, ISBN: 978-950-23-1740-3. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

M

METRO (2017). **Senescyt entrega la beca 20 mil**. Ecuador: Metro International. Recuperado de: <https://www.metroecuador.com.ec/ec/noticias/2017/03/29/senescyt-entrega-beca-20-mil.html>

Ministerio de Educación (2017). **Plan Estratégico Nacional de Educación**. Argentina: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Recuperado de:

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/planestrategico2016-2021>

Ministerio de Educación (2013a,b). **Anuario de Estadísticas Universitarias**. Buenos Aires, Argentina: Secretaría de Políticas Universitarias, SPU.

Ministerio de Educación del Ecuador (2012). **Marco legal educativo**. Quito, Ecuador: s.e.

Ministerio de Hacienda Presidencia de la Nación (2018a). **Informes Técnicos**, 2(111), 1-11, ISSN 2545-6636. Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). Recuperado de: https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/ipc_06_18.pdf

Ministerio de Hacienda Presidencia de la Nación (2018b). **Administración Nacional: Composición del gasto por finalidad, función y por carácter económico (en pesos). Presupuesto año 2016, 2017 y 2018**. Argentina: Ministerio de Hacienda. Recuperado de: <https://www.minhacienda.gob.ar/onp/presupuestos/2018>

Ñ

Núñez, J. (2002). **La ciencia y la tecnología como procesos sociales**. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.

O

OREAL/UNESCO (2017). **E2030: Educación y habilidades para el Siglo XXI: Declaración de Buenos Aires; Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: OREAL/UNESCO.

P

Palou, E., Husted, S., Chávez-Torrejón, G., Ramírez, Z., Gazca, L., Gutierréz, J., Ramírez-Corona, N., & López-Malo, A. (2015a,b,c,d). **Critical Support Systems to Enhance the Development and Assessment of 21st Century Expertise in Engineering Student**. En X. Ge, D. Ifenthaler, & J. M. Spector, *Emerging Technologies for STEM Education*. Switzerland: Springer International Publishing. Recuperado de: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-02573-5_12

Pérez, Á. (2012). **Educarse en la era digital**. Madrid, España: Morata.

Portales, L. (2003a,b). **Tesis de Doctor en Ciencias Pedagógicas: Axiología y Cultura**. En José Martí. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona".

Pujols, J., & Fons, J. (1978). **Los métodos en la enseñanza universitaria**. Pamplona, España: EUNSA.

Q

Quirola, D. (2010a,b,c,d). **La universidad ecuatoriana en la transición hacia la sociedad del buen vivir basada en el bioconocimiento**. En C. René Ramírez, Transformar la universidad para transformar la sociedad. Quito, Ecuador: SENPLADES, págs. 195-216.

R

Rama, C. (2007a,b,c). **Los postgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento**. México: Colección idea latinoamericana.

Ramírez, R. (2012a,b). **Transformar la Universidad para transformar la sociedad**. Quito, Ecuador: SENESCYT.

Restrepo, R., & Stefos, E. (2017a,b). **Atlas del derecho a la educación en tiempos de revolución ciudadana: una aproximación a las transformaciones**. Azogues: Universidad Nacional de Educación del Ecuador- UNAE.

Riddel, S. (1998). **Teorizar sobre las necesidades educativas especiales en un clima político cambiante**. En Barton, L. (Ed.). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata, págs. 99-123.

Riera, M., Ferrer, R., & Ribas, M. (2014). **La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones**. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2), 19-39.

Rodríguez, H. (2014a,b,c). **Ambientes de Aprendizaje**. *Boletín Científico Publicación Semestral Ciencia Huasteca*, 2(4). Secretaría de Desarrollo Internacional. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Román, P., & Romero, R. (2008). **La formación del profesorado en las tecnologías de la información y comunicación. Las tecnologías en la formación del profesorado.** En Cabero, J. (coord.), *Tecnología Educativa*. Madrid, España: McGraw-Hill, págs. 141-158.

Ruiz, C. (2006a,b,c,d,e,f,g). **Cómo llegar a ser un tutor competente.** Caracas, Venezuela: Aula XXI, Santillana/UPEL.

Ruiz, C. (1996). **La Competencia Tutorial: un análisis teórico conceptual.** *PLANIUC*, 15(22), 93-118.

S

Samuelson, P., & Nordhaus, W. (2005). **Economía.** 18 edición. Madrid, España: Editorial McGraw-Hill Interamericana.

Santiago, A., Rodríguez, A., & Cáceres, P. (2018). **Análisis de la Acción Tutorial y su Incidencia en el Desarrollo Integral del Alumnado. El Caso de la Universidad de Castilla la Mancha, España.** *Formación Universitaria*, 11(3), 63-72, ISSN: 0718-5006. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300063>

Scott, C. (2015). **El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?** Investigación y Prospectiva en Educación. Documentos de Trabajo ERF, No. 14. París, Francia: UNESCO.

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2013). **Plan Nacional del Buen Vivir.** Quito, Ecuador: s.e.

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2009). **Plan Nacional del Buen Vivir 2009-2013.** Quito, Ecuador: s.e.

SENPLADES (2013). **Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017.** Quito, Ecuador: s.e.

SEP (2016a,b). **El Modelo Educativo 2016: Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa.** México: Secretaría de Educación Pública.

Setser, B., & Morris, H. (2015a). **Building a culture of innovation in higher education: design and practice leaders.** Estados Unidos: Educause.

Setser, B., & Morris, H. (2015b). ***Building a culture of innovation in higher education: design and practice leaders***. Estados Unidos: Educause. Citado en el Modelo genérico de evaluación de programas de postgrados en Ecuador.

Sileoni, A. (2009). **Una Política de estado en educación**. Argentina: Página 12. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-133057-2009-10-07.html>

Simón, C., & Echeita, G. (2013a,b,c). **Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica**. En Rodríguez, H., & Torrego, L. (Coords), Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela. Madrid, España: Wolters Kluwer España, págs. 33-65).

T

Terán, G. (2012a,b). **Los Trabajos de Grado y niveles de productividad en los Postgrados: Aproximación Teórica de Seguimiento Tutorial**. *Revista EIDOS*, 5, 53-96, ISSN: 1390-499X. Ecuador: Universidad Tecnológica Equinoccial.

Torres, J. (1999a,b). **Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas**. Málaga, España: Aljibe.

U

UNAE (2018). **Modelo Pedagógico. Ecuador: Universidad Nacional de Educación**. Recuperado de: <http://www.unae.edu.ec/acerca-de-la-unae-xcb7w>

UNESCO (2014). **El desarrollo sostenible comienza por la Educación**. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230508s.pdf>

UNESCO (2008). **Estándares de competencia en TIC para docentes**. Londres: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

UNESCO (1994a,b,c). **Informe final: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad.** Madrid, España: MEC, Secretaria de Estado de Educación.

UNICEF (2015). **El Aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe.** Nueva York, USA: UNICEF. Recuperado de: https://www.unicef.org/spanish/media/media_86378.html

V

Valarino, E. (1997). **Tesis a Tiempo.** Caracas, Venezuela: Equinoccio, Ediciones de la Universidad Simón Bolívar.

Vuorikari, R.; Punie, Y.; Carretero, S.; Van, G. (2016). ***DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1.*** Europa: European Commission. Recuperado de: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-20-digital-competence-framework-citizens-update-phase-1-conceptual-reference-model>

W

Wiseman, L., & Mckeown, G. (2013). **Multiplicadores.** Bogotá, Colombia: Conecta.

Acercas de los

Autores

ACERCA DEL AUTOR



PhD. Ricardo Enrique Pino Torrens
Universidad Nacional de Educación, UNAE (Ecuador)

Nacido en Cuba. Licenciado en educación especialidad Historia y Ciencias Sociales, Magister en Ciencias Pedagógicas. Doctor en Ciencias Pedagógicas por la Facultad de Educación “Félix Varela” de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador. Actualmente Profesor principal 3, ha dirigido el colectivo de docentes del curso Enseñanza aprendizaje del medio social I y II y orientado los cursos de Aproximación Diagnóstica de la política educativa en instituciones educativas específicas; Educación General Básica y Exploración diagnóstica de los contextos familiares y comunitarios de los sujetos educativos y su incidencia en el aprendizaje en instituciones educativas específicas de Educación General Básica. Coordinador de Gestión Académica de Posgrado. Director de Proyecto de investigación Sistematización de la enseñanza aprendizaje del medio social en UNAE. Pertenece al Grupo Innovación de los Procesos de Enseñanza Aprendizaje (GIPEA). Profesor Invitado como docente de posgrado en Maestría en la Universidad de Cuenca.

ACERCA DEL AUTOR



PhD. José Ignacio Herrera Rodríguez
Universidad Nacional de Educación, UNAE (Ecuador)

Nacido en Cuba. Licenciado en Psicología y en Educación Especial. Máster en Ciencias de la Educación, Doctor en Ciencias Pedagógicas. Director de la carrera de Educación Inclusiva de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador y Personal Académico Titular Principal Uno.

Ha trabajado como asesor en universidades de Cuba, México y Ecuador y ha impartido docencia en pregrado y posgrado en universidades de Cuba, Colombia, Brasil, México, Ecuador. Posee amplia experiencia en la dirección de tesis de maestrías y doctorados. Director de tesis en el doctorado interuniversitario de la Universidad de Vigo. Miembro del tribunal permanente de grado de la República de Cuba.

Ha participado en más de 80 eventos internacionales como conferencista y panelista. Tiene publicado varios libros y más de 40 artículos en revistas indexadas y de alto impacto. Arbitro de revistas indexadas en bases de datos internacionales.

ACERCA DE LA AUTORA



PhD. Zaira Ramírez Apud López
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP (México)

Nacida en México. Es actualmente Profesora de la Facultad de Biología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Realizó sus estudios de Licenciatura en Biología en BUAP, su Máster en Gestión de Ecosistemas en la Universidad Autónoma de Baja California, y tiene un doctorado en Science, Engineering y Educación en Tecnología de la Universidad de las Américas Puebla. Su disertación se centró en el desarrollo y evaluación de la cognición en estudiantes de ingeniería. La experiencia docente del Dr. Ramírez Apud incluye la ética y el desarrollo de cursos relacionados con las habilidades cognitivas. Sus intereses de investigación incluyen el desarrollo de la facultad, la evaluación de resultados y la creación de entornos de aprendizaje eficaces, así como la educación ambiental. Ella tiene severas publicaciones relacionadas con el desarrollo de habilidades del pensamiento complejo, así como procesos de resolución de problemas.

ACERCA DE LA AUTORA



PhD. Carina Viviana Ganuza

**Pontificia Universidad Católica Argentina, Santa María de los Buenos Aires, UCA
(Argentina)**

Nacida en Argentina. Como profesional se conjugan la capacitación a nivel superior con una amplia experiencia administrativa, de gestión y docencia. Estas características hacen que cuente con conocimientos, experiencias, flexibilidad e iniciativas para cubrir una gama de posiciones en el sector empresarial y educativo, donde se requiera responsabilidad, creatividad y trabajo sistemático. Su experiencia y condiciones personales se habilitan con eficiencia y alta competitividad, como también, para una rápida adaptación a nuevas funciones y también para colaborar en la formación de personal y la constitución de equipos de trabajo. Actualmente es Profesora de la Pontificia Universidad Católica Argentina, Santa María de los Buenos Aires.

ACERCA DE LA AUTORA



PhD. Gladys Isabel Portilla Faicán
Universidad Nacional de Educación, UNAE (Ecuador)

Nacida en Cuenca, Ecuador. Formación de tercer nivel y cuarto nivel en Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora de la Universidad Nacional de Educación (UNAE-Ecuador). Docente-Investigadora en las áreas de Ciencias Sociales, Didáctica de la Ciencias Sociales, Formación Docente, Innovación Educativa Y Tecnología Educativa Emergente. Coordinadora de Gestión Académica de la UNAE.

ACERCA DE LA AUTORA



PhD. Carmen Consuelo López de Solórzano
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL (Venezuela)

Nacida en Barquisimeto, estado Lara, Venezuela. Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Fermín Toro (Núcleo Barinas). Obtuvo el Título de Profesora en Educación Preescolar en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en su Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. Es Magister Scientiarum en Educación Abierta y a Distancia egresada de la Universidad Nacional Abierta, Núcleo Barinas. Desde el año 2000 Docente en la categoría Agregado a Dedicación Exclusiva en el Núcleo Barinas del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Ha desempeñado en diferentes funciones académico-administrativas, siendo actualmente la Coordinadora Local de Investigación y Postgrado. Ha participado como Ponente nacional e internacional, Tallerista y Conferencista en diferentes jornadas educativas del Nivel Universitario en universidades nacionales, así como en eventos educativos de organizaciones de esta índole a nivel nacional e internacional. Desde hace algunos años viene desarrollando su línea de investigación enfocada en la detección de necesidades de formación para fortalecer las competencias tutoriales para los cursos de postgrado en línea desarrollados por la Instituciones Universitarias.

ACERCA DEL AUTOR



PhD. Alonso García Santiago
Universidad de Sevilla, US (España)

Nacido en España. Doctor (PhD.) por la Universidad de Granada (España) dentro del programa de doctorado de “Currículo, profesorado e instituciones educativas”. Licenciado en Psicopedagogía y Maestro de Educación infantil.

Como investigador cuenta en sus haberes con 33 publicaciones científicas catalogadas, con una capacitación adicional de más de 3.000 horas certificadas (cursos, congresos y seminarios), con una participación en 33 proyectos de investigación e innovación educativa de los cuales ha dirigido dos, y actualmente tutoriza diversos proyectos de tesis.

Sus líneas de investigación básica y de aplicación, vinculadas a proyectos de colaboración internacional (España, Reino Unido, Estados Unidos, Portugal, Alemania, Ecuador, Colombia, Venezuela, etc.) se centran en: el liderazgo organizacional, la innovación a través de las TICs, la orientación integral y la escuela de padres, la evaluación de sistemas y políticas, y las prácticas de éxito educativas. Actualmente es Profesor de la Universidad de Sevilla.

ACERCA DEL AUTOR



PhD. Wilfredo García Felipe
Universidad Nacional de Educación, UNAE (Ecuador)

Nacido en Cuba. Docente Investigador Titular Principal 1. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Máster en Educación Avanzada. Licenciado en Ciencias Sociales. Acreditado como investigador por la SENESCYT en Ecuador. Actualmente Codirector de Proyecto de Investigación. Director de Carrera y de tesis de Maestrías y Doctorado. Ha cumplido responsabilidades como docente – investigador y directivas en diferentes niveles de educación. He publicado artículos derivados de proyectos de investigación en revistas indexadas, así como capítulos de libros. Ha participado en investigación y colaborado en proyectos sobre gestión educacional, en Congresos Internacionales. Director de tesis de doctorado y de maestrías con temas relacionados a la Didáctica y Pedagogía.

MISIÓN

La ***Colección INDTEC, C.A.***, es una colección de libros multidisciplinaria arbitrada, que tiene como propósito evaluar, editar, publicar e intercambiar textos en diversos soportes tecnológicos, promoviendo su difusión y facilitando el acceso a ella de toda la Comunidad Universitaria Nacional e Internacional, procurando los medios necesarios para el aprendizaje, la capacitación profesional y el fomento del saber, productos de la investigación, la docencia y la proyección social que se realizan en las Instituciones de Educación Superior a nivel Internacional, para generar y socializar la ciencia, la técnica, la tecnología, el arte y la cultura como un compromiso vital y permanente en el desarrollo social de la Comunidad Universitaria y la Sociedad.

158

VISIÓN

Proyectar y ofrecer publicaciones de alta calidad académica, que garanticen la difusión, distribución y transparencia de obras con los mejores estándares de contenido y presentación en las diferentes áreas del conocimiento y creación entre los principales públicos académicos, educativos, de opinión y formación en las Instituciones de Educación Superior y en la sociedad en general dentro y fuera del territorio nacional y convertirnos en referente por la calidad editorial de nuestras publicaciones, procurando una mejora constante y sostenida con un sistema de gestión eficaz e innovador.

OBJETIVOS

Publicar, distribuir y difundir los trabajos de investigación de los miembros de la Comunidad Universitaria, potenciar la publicación de manuales y textos de apoyo a la docencia, promover la publicación de obras de divulgación científica, publicar obras de carácter institucional, colaborar en el intercambio de libros en coordinación con Bibliotecas Universitarias, ser

difusor de la imagen de Instituciones de Educación Superior y la sociedad en general con el fin de generar acercamientos entre autores, editores, librerías, bibliotecas, lectores, estudiosos e investigadores.

La ***Colección de Libros INDTEC, C.A.***, está dirigida a la audiencia académica en sus diferentes niveles (Inicial, Básica, Universitaria) así como también a la comunidad científica en general.

** Para asegurar el cumplimiento de todo lo anterior, la política de calidad es conocida y entendida por todos los miembros del Comité Académico Editorial, y es revisada de manera permanente para su adecuación a las necesidades presentes y futuras.*

159

NORMAS GENERALES DE PUBLICACIÓN (Actualizadas al 14 de febrero del 2018)

El Comité Editorial de la ***Colección INDTEC, C.A.*** ha establecido las siguientes **normas para las obras que serán sometidas a arbitraje para su publicación** con el propósito de facilitar la preparación de manuscritos y establecer los requisitos para su entrega a la Editorial ***Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.:***

Criterios Generales:

- Es necesario que el/los responsable/s de la obra, llenen los formularios relacionados con los datos generales del manuscrito y del autor.
- Debe escribir un resumen de la obra presentada, aproximadamente de una cuartilla, en la que se exponga el objetivo principal de la publicación, la novedad del tema y los aportes que hace para la sociedad en general y a quien está dirigida principalmente, entre otros datos.

* La editorial no acepta las obras que no vengan anexadas con toda la documentación que se menciona previamente.

Orientaciones para la conformación de las obras:

Sobre la Autoría:

Para la elaboración de un Libro, se requiere de una especialización en los autores, que facilite que cada tema sea elaborado por no más de tres (3) autores.

Un autor es aquella persona que realizó contribuciones sustanciales a: concepción, estructura, análisis o interpretación de los datos y elaboración o revisión crítica del contenido intelectual, y que, finalmente, ha aprobado la versión del manuscrito que se propone para publicar. El autor principal, debe haber trabajado como mínimo en 15 % del total del texto y los coautores en 5 % de ese total. Los colaboradores serán reconocidos en el acápite de agradecimientos o en relación aparte de la de los autores.

160

La Estructura del Libro:

El libro debe confeccionarse a partir de una guía de trabajo que contenga las partes en que se va a dividir el tema general del que se trate. Cuando se confeccione la guía, según se desarrollan los temas principales, el autor principal debe tener en cuenta que, a partir del título, los subtítulos se adecuan en subdivisiones llamadas valoraciones. Dentro de los títulos y subtítulos, el contenido se debe dosificar y en cada unidad de texto se debe considerar la inclusión de tablas, recuadros y figuras. La estructura debe ser uniforme.

Por ejemplo, si el libro se divide en secciones y capítulos, esa será la que se asuma en toda la obra.

De las Tablas y Recuadros:

Se debe considerar qué partes del texto pueden y deben presentarse en forma de tablas y recuadros. En ambos casos el criterio debe ser el de evitar la monotonía y poner el contenido en la forma más clara y concisa. El material que se presenta en la tabla debe ser información nueva, nunca repetida; es decir, no debe entrañar una redundancia informativa. Se deben mencionar en el texto de forma enumerada y señalar, al terminar el párrafo, el lugar que le corresponde. La enumeración será por capítulos, ejemplo: tabla 1.1 y 1.2 (dos tablas del capítulo 1). Los recuadros se utilizan cuando un material se quiere destacar. Esto en la docencia es muy importante, ya que se puede situar en el recuadro lo que se pretende que el lector incorpore de forma priorizada. Las características más importantes del recuadro son la sencillez y la concreción.

161

Las Figuras:

Dentro de este concepto se incluyen las fotografías (diapositivas), esquemas, gráficos y dibujos. Las imágenes de las figuras se deben entregar en el formato *.JPG, o *.PNG y deben ser inéditas. Se mencionan en el texto con la palabra "figura" y el número que corresponde dentro del tema o capítulo. Si se sitúa dentro de paréntesis, se expresa con la abreviatura Fig. y el número.

Ejemplo: (Fig. 3.1) y (Fig. 3.2) (dos figuras del capítulo 3).

Las Referencias Bibliográficas:

Las bibliografías en el caso de los libros, se presentará según el estilo de las Normas APA.

Envío de originales:

Sobre el Texto del Libro

- Los manuscritos se deben entregar digitalizados en procesadores de

textos **Microsoft Word** o en cualquiera de sus versiones, a través del correo electrónico a indtec.ca@gmail.com, en **tamaño carta**, por una sola cara, guardando los siguientes **márgenes: 4 cm (superior e izquierdo) y 3 cm (inferior y derecho)**, con **interlineado sencillo de 1,0**. Se utilizará el tipo de letra **Arial, en tamaño de doce (12) puntos**, el número de la página se colocará en el extremo inferior de la hoja.

- Las compilaciones deben tener un máximo de **820.000 caracteres con espacios**.
- Con respecto a los libros de autor único, el texto no debe superar los **700.000 caracteres con espacios**.
- Para las obras mencionadas para publicación, se mantendrá el número de caracteres con espacios, tal cual se entregó y aprobó en la Institución de procedencia, estas deberán ajustarse a las normas que establezca el editorial para los libros. Si fuera el caso, se puede tomar el tema de obra realizada, pero esta deberá reescribirse para poder ser publicada en formato de libro.
- Sólo se recibirán trabajos inéditos en español, y no deberán enviarse a ninguna otra editorial para su publicación, ni en español ni en ningún otro idioma.
- Las secciones de los manuscritos deberán estar organizadas por capítulos, sección o páginas.
- El autor(a) o los autores(as) deberá incluir al final del trabajo una breve **reseña de la trayectoria profesional** del autor, la cual no debe exceder las 100 palabras, con foto digitalizada en formato de alta definición PNG o JPG, en fondo blanco tipo carnet, que incluya:
 - Nombre completo.
 - Cédula de Identidad.
 - Afiliación.

- Dirección.
 - Teléfono (oficina y habitación).
 - Fax.
 - Institución de adscripción.
 - Dirección de correo electrónico.
 - Igualmente debe indicar si está dispuesto a contribuir con la revista como árbitro de artículos.
- Las expresiones en idioma distinto al español, deberán presentarse en letra cursiva y no deberán superarlas veinticinco (25) palabras en todo el manuscrito.
 - Cuando se utilicen acrónimos, el nombre correspondiente deberá escribirse in extenso la primera vez que aparezca, seguido del acrónimo entre paréntesis.

Una vez que la editorial acepte la obra, esta se evaluará por el Consejo Académico de la editorial, el cual determina los expertos que analizarán de manera anónima la obra según la temática y que tienen la misión de emitir un dictamen acerca de si es aceptada para publicar o no es interés de la editorial. La editorial tiene la obligación de contactar al autor principal e informarle los resultados de la evaluación. Si la obra fuera de interés solo en caso de experimentar ciertos cambios que le fueran indicados a los autores, el proceso se reiniciará desde el comienzo si estos reenvían la obra nuevamente.

Importante: *Una vez cumplida la primera instancia del proceso de revisión editorial, en caso de ser necesario, los textos serán reenviados a los respectivos autores con las sugerencias de correcciones y/o pedidos de aclaración de dudas o datos faltantes derivados de la revisión realizada por el Área de Difusión y Producción Editorial del INDTEC, C.A.*

Nota: Es indispensable que los autores realicen las correcciones sobre el mismo archivo que se les envía y que devuelvan ese mismo documento. Asimismo, es crucial que no introduzcan ningún otro cambio en el texto más allá de los pedidos de corrección solicitados por los expertos.

** La casa editorial se reserva el derecho de aceptar o rechazar las obras, sin lugar a reclamación por parte de los autores.*

Organización de las partes de un libro:

1. Portada (Título y subtítulo del libro (este último cuando la obra lo contempla), Autor principal (autores), Créditos del o de los autores en orden alfabético).

Se colocará **el título del trabajo en mayúsculas sostenidas y negritas** (se recomienda que no exceda de 60 caracteres, incluyendo los espacios en blanco) **y los nombres y apellidos del autor o autores** (sin abreviaturas), **Institución de procedencia** (sin abreviaciones), correo electrónico (en minúscula) **y ubicación geográfica** (ciudad y país).

164

2. Relación de autores y sus créditos

Se incluirán los datos de la editorial, comités y autores de la obra.

3. Dedicatoria

Si el autor o autores deciden dedicar la obra, esta debe ser impresa en letra cursiva y sin punto al final.

4. Agradecimientos

Es un breve testimonio a quienes te apoyaron. Su inserción dentro de la obra queda a criterio del autor.

5. Relación del contenido o índice del libro

Incluir en forma vertical los títulos principales y los subtítulos de todas las partes, tanto preliminares como del cuerpo de la obra y complementarias. No se debe asignar números de página, ya que al final del proceso el mismo programa de edición de la imprenta identificará las páginas automáticamente.

6. Prefacio

No todas las obras lo incluyen. Se usa para dar aclaraciones y especificaciones sobre una nueva edición. Es única y exclusivamente competencia del autor.

7. Prólogo o Presentación

Este debe ser redactado por una persona distinta al autor, de ser posible un especialista en el tema. Su inclusión dentro de la obra es obligatoria.

165

Al final del prólogo **se deben incluir mínimo (3) palabras clave y un máximo de (5) de la obra.**

Las palabras clave: permiten identificar los temas o aspectos principales de la obra. Además, son importantes para su indexación en bases bibliográficas. Deben ser entre tres y cinco; entre ellas pueden incluirse frases cortas que describan tópicos significativos del manuscrito (utilizando para ello los términos del tesoro de la UNESCO por área de conocimiento).

URL: <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/index>

8. Introducción

La introducción debe responder al contenido y enfoque de la obra, comentando aspectos como: tema, importancia, disciplinas que lo tratan, enfoques más frecuentes, público meta, tipo de texto, ayudas, capítulos, secciones y subdivisiones de la obra, así como cualquier otro elemento que el autor considere de interés.

9. Cuerpo del libro

El cuerpo de la obra se refiere a cada parte o capítulo del manuscrito, el cual debe ser presentado empezando por el número 1 para el capítulo 1 y así sucesivamente.

10. Glosario

Vocabulario de términos dialectales, extraños, técnicos o especializados deben venir con su respectiva definición. El glosario se incluye principalmente para obras dirigidas a estudiantes o al público en general.

11. Bibliografía (puede ser general del libro, tomo, volumen o parte y también por capítulos).

Estas deberán ajustarse a las **normas del sistema APA** (American Psychological Association), siguiendo las pautas que a continuación se señalan de manera general: Primer apellido, Inicial del primer Nombre., (año). **Título del artículo en negrita.** Ciudad y País donde se editó: Nombre de la Editorial. Páginas primera y última, págs. xx-xx. **(Los links o hipervínculos que no funcionen o contengan la información citada, serán eliminados).**

166

12. Anexos

Son documentos estadísticos, gráficos, ilustraciones, estudios especiales o notas metodológicas no necesarias para el desarrollo de la obra, pero sí para complementarla o utilizarla como material específico de consulta y verificación para el investigador interesado. Cada uno de los documentos debe ir en anexos separados, nombrados con letras (Anexo A, Anexo B, etc.) y con un título descriptivo de su contenido.

13. Hoja Académica del Autor

En este apartado se debe incluir en forma breve el currículum académico

y profesional del autor: título profesional más significativo desde el punto de vista del libro, entre otras cosas. Esta información aparecerá en la solapa del libro y debe incluirse su fotografía.

Aceptación de originales

Todos los textos propuestos serán sometidos a una revisión preliminar por parte de la Comisión Editorial, la cual determinará si cumplen con los lineamientos aquí señalados; igualmente, se someterán al sistema anti-plagio por medio del programa Turnitin, sólo aquellos textos que satisfagan las normas establecidas y cumplan con el 90% de originalidad, serán remitidos a los árbitros para los dictámenes correspondientes. En caso contrario, serán devueltos a los autores con los señalamientos pertinentes para que puedan hacer las adecuaciones necesarias y enviar de nueva cuenta su colaboración.

167

Parágrafo: Las obras que no cumplan con los Criterios de valoración del porcentaje de similitud de contenido y que posean (40%) o más de similitud en contraste con otros documentos, serán motivo de anulación inmediata.

Véase: <http://www.indteca.com/indtec/mod/page/view.php?id=215>

- Las colaboraciones aceptadas se someterán a corrección de estilo y de contenido, y su publicación estará sujeta a decisión del Comité Editorial. El envío de cualquier colaboración a la colección implica no solo la aceptación de lo establecido en este documento, sino también la autorización del Comité Académico Editorial de la ***Colección de Libros INDTEC, C.A.***, para incluirlo en su página electrónica.
- Los textos propuestos que cumplan con las orientaciones anteriores serán remitidos, para su dictamen o arbitraje, a dos dictaminadores o árbitros externos, con el **sistema de doble ciego**: el dictaminador

no tendrá conocimiento de la identidad del autor y viceversa.

- Los trabajos aceptados con observaciones serán devueltos a sus autores, quienes deberán incorporar las modificaciones señaladas, las cuales serán verificadas por el Comité Editorial.
- Cada autor(a) o los autores(as) recibirán un ejemplar en formato PDF del número del Libro en el que se publique su obra, conjuntamente con la Constancia de Publicación.
- Las obras que obtengan un dictamen favorable podrán ser calendarizados para su publicación en cuanto el (los) autor(es) firme(n) una **Carta de Cesión de Derechos y Entrega de Obras y la Carta de Originalidad y Datos de la Obra.**

Criterios de dictaminación

168

- Los dictaminadores serán investigadores y académicos Internacionales, con estudios de Maestría o Doctorado, de reconocido prestigio cuyas líneas de trabajo coincidan con el tema abordado en cada texto. En todo momento se conserva el anonimato de evaluadores y autores.
- Se garantiza que los revisores no tienen ninguna relación con el autor o con la institución a la que pertenece.
- Los criterios de evaluación sugeridos a los dictaminadores serán los siguientes:
 - **Atención a su contenido.** Considerar la originalidad, el rigor, el interés y la actualidad de los planteamientos, con un máximo de (5) años de los documentos utilizados, así como su pertinencia para el campo de la educación.
 - **Atención a la estructura general del trabajo.** Que la exposición sea hecha con una lógica coherente y que logre su cohesión

analítica.

- **Atención a la redacción.** Calidad expositiva, cuidado en la redacción y la ortografía.

- El dictamen final podrá ser:
 - **Publicable con correcciones de fondo.** En este caso se le indicará al autor qué modificaciones profundas deberá hacerle al trabajo para poder publicarlo en la colección. El autor(a) o los autores(as) tendrá un plazo de **7 días**, contados a partir de la fecha de devolución, para presentar la versión corregida de su texto, el cual se enviará de nueva cuenta a los dictaminadores, para que determinen la pertinencia de la nueva versión.
 - **Publicable con revisión.** En este caso se le informará al autor(a) o los autores(as) si el trabajo necesita modificaciones menores, las que se indicarán con exactitud. El autor tendrá un plazo de **7 días**, contados a partir de la fecha de devolución, para presentar la versión corregida de su texto, el cual se enviará de nueva cuenta a los dictaminadores, para que determinen la pertinencia de la nueva versión.
 - **Publicable sin objeciones.** El texto pasará automáticamente a ser calendarizado para su publicación en la colección de libros.
 - **No es publicable.** Aquí el dictaminador expondrá claramente las razones por las cuales considera que el texto no puede ser publicado.

169

NOTA: Las obras que sean consideradas como **NO PUBLICABLES**, por el Comité Académico Editorial o en su caso la máxima autoridad del área requirente de la **Colección de Libros INDTEC, C.A.**, no hará devoluciones, ajustes y acuerdos

de ningún tipo.

- **La resolución de los dictaminadores es inapelable.**

Finalmente, **no se aceptarán textos que no cumplan con las Normas Editoriales** del Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A. aquí detalladas.

Normas APA 2017 – 6ta (sexta) edición.

Las normas de la **American Psychological Association** son hoy en día uno de los estándares más reconocidos para la transmisión del conocimiento científico y académico. Desde el año 1929, cuando sale a luz el primer esbozo de las normas, hasta el presente, **APA** se ha convertido en un extenso manual para la divulgación del trabajo científico en todas las áreas del conocimiento.

170

Asimismo, el **Manual APA 2017** es visto como una autoridad en cuanto a normas de creación, presentación, formato, citación y referencias de trabajos se refiere. La última edición corresponde a su sexta versión, la cual podemos esperar que sea definitiva, pues no está entre los planes de la asociación sacar una nueva edición.

A continuación, compartimos contigo esta revisión de los aspectos más destacados y recientes del **Manual APA, 6ª edición 2017, adaptados a la Revista Scientific.**

ESCRITURA CON CLARIDAD Y PRECISIÓN

El **Manual APA** no regula de forma estricta el contenido de un trabajo académico, sin embargo, apela a la comunicación eficaz de las ideas y conceptos. Las **Normas APA 2017** invitan a la eliminación de las redundancias, ambigüedades, generalidades que entorpezcan la

comprensión. La extensión adecuada de un texto es la rigurosamente necesaria para decir lo que deba ser dicho.

FORMATO PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

Tipo de letra: Arial.

Tamaño de letra: 12.

Interlineado: a espacio sencillo (1,0) para todo el texto.

Márgenes: superior e izquierdo de 4 cm e inferior y derecho de 3 cm en los lados de la hoja.

Sangría: marcada con el tabulador del teclado o a 5 espacios.

Alineación del texto: justificado.

ORGANIZACIÓN DE LOS ENCABEZADOS

171

El **Manual APA** recomienda la jerarquización de la información para facilitar el ordenamiento del contenido. Los encabezados no llevan números, ni tampoco mayúsculas sostenidas.

Nivel 1: **ENCABEZADO CENTRADO EN NEGRITA, CON MAYÚSCULAS**

(para el título de la obra).

Nivel 2: **Encabezado alineado a la izquierda en negritas con mayúsculas y minúsculas** (para las secciones contenidas en la obra).

Nivel 3: **Encabezado de párrafo con sangría, negritas, mayúsculas, minúsculas y punto final.** (para las subsecciones contenidas en la obra).

SERIACIÓN

Para el **Manual APA**, la seriación se puede hacer con números o con viñetas, pero su uso no es indistinto. Los números son para orden secuencial o cronológico, se escriben en números arábigos seguidos de un punto (1.). Las viñetas son para las seriaciones donde el orden secuencial no es importante, deben ser las mismas a todo lo largo del contenido. Por regla general, las

seriaciones deben mantener el mismo orden sintáctico en todos los enunciados y mantenerse en alineación paralela.

TABLAS Y FIGURAS

Para la creación de tablas y figuras es posible usar los formatos disponibles de los programas electrónicos. No hay una prescripción determinante sobre el modelo que debería utilizarse. Las **Normas APA** indican que las tablas y figuras deben enumerarse con números arábigos, en el orden como se van mencionando en el texto (Tabla 1, Figura 1). Esto debe aparecer acompañado de un título claro y preciso como encabezado de cada tabla y figura.

No está permitido el uso de sufijación como 1a, 2a. **APA** recomienda un formato estándar de tabla donde no se utilizan líneas para las filas, ni celda, solo para las columnas.

172

Tanto las tablas como las figuras se les colocan una nota si deben explicar datos o abreviaturas. Si el material es tomado de una fuente protegida, en la nota se debe dar crédito al autor original y al dueño de los derechos de reproducción. Además, es necesario contar con autorización por escrito del titular de los derechos para poder reproducir el material.

CITACIÓN

El **Manual APA** y sus normas emplean un sistema de citación de Autor-Fecha y siempre se privilegia la señalización del número de página, para las citas textuales y para la paráfrasis.

- Para las citas en el interior del texto se colocará entre paréntesis: **Apellido(s) del Autor(es), una coma, el año de publicación, dos puntos, y finalmente el número de la página o páginas**, en caso de cita textual, de cada referencia o cita bibliográfica deberá hacerse

mención completa en la Lista de Referencias que va al final de la obra.

- Todas las citas se incorporarán al texto de la obra y no al pie de la página.

Las citas textuales o directas:

- Estas reproducen de forma exacta el material, sin cambios o añadidos. Se debe indicar el autor, año y número de página. Si la fuente citada no tiene paginación, entonces se escribe el número de párrafo. Si la cita tiene menos de 40 palabras se coloca como parte del cuerpo del texto, entre comillas y al final entre paréntesis se señalan los datos de la referencia. En caso de tener cuarenta (40) o más palabras, formaran un párrafo aparte con sangría de cinco espacios en los márgenes izquierdo y derecho, sin comillas y escritas a espacio interlineal sencillo. Si se parafrasea a algún autor debe dársele el correspondiente crédito. En todo caso, proporcionar siempre el autor, el año y la página específica del texto citado o parafraseado, e incluir la referencia completa en la lista de referencias bibliográficas.

173

Ejemplo 1

El autor afirma, “El pensamiento sistémico es también una sensibilidad hacia las interconexiones sutiles que confieren a los sistemas vivientes su carácter singular”. (Senge, 99, pág. 91).

Senge (1999), afirma que “El pensamiento sistémico es también una sensibilidad hacia las interconexiones sutiles que confieren a los sistemas vivientes su carácter singular”. (pág. 91).

Senge (1999), sostiene que:

Hoy el pensamiento sistémico se necesita más que nunca porque la complejidad nos abrumba, Quizá por primera vez en la historia, la humanidad tiene capacidad para crear más información de la que nadie puede absorber, para alentar mayor interdependencia de la que nadie puede administrar y para impulsar el cambio con una celeridad que nadie puede seguir. (pág. 92).

Ejemplo 2

Al analizar los resultados y según la opinión de Machado (2010): “Todos los participantes...” (pág. 74).

Al analizar los resultados de los estudios previos encontramos que: “Todos los participantes...” (Machado, 2010, pág. 74).

174

Ejemplo 3

Maquiavelo (2011), en su obra *El Príncipe* afirma lo siguiente:

Los hombres, cuando tienen un bien de quien creían tener un mal, se obligan más con su benefactor, deviene el pueblo rápidamente en más benévolo con él que si con sus favores lo hubiese conducido al principado (pág. 23).

Es más fácil que el príncipe no oprima al pueblo y gobernar para ellos, porque:

Los hombres, cuando tienen un bien de quien creían tener un mal, se obligan más con su benefactor, deviene el pueblo rápidamente en más benévolo con él que si con sus favores lo hubiese conducido al principado (Maquiavelo, 2011, pág. 23).

Citas indirectas o paráfrasis

En estos casos se reproduce con propias palabras la idea de otro. Siguen las normas de la citación textual, a excepción del uso de comillas y citas en párrafo aparte.

Ejemplo 4

Según Huizinga (1952), son características propias de la nobleza las buenas costumbres y las maneras distinguidas, además la práctica de la justicia y la defensa de los territorios para la protección del pueblo.

Así aparecen las grandes monarquías de España, Francia e Inglaterra, las cuales intentaron hacerse con la hegemonía europea entablando guerra en diversas ocasiones (Spielvogel, 2012, pág. 425).

En los únicos casos en donde se puede omitir de forma deliberada el número de página es en los de paráfrasis y esto cuando se estén resumiendo varias ideas expresadas a lo largo de toda una obra y no una idea particular fácilmente localizable en la fuente citada.

175

OTRAS NORMAS DE CITADO

- **Dos autores:** Machado y Rodríguez (2015), afirma... o (Machado y Rodríguez, 2015, pág._).
- **Tres a cinco autores:** cuando se citan por primera vez se nombran todos los apellidos, luego solo el primero y se agrega *et al.* Machado, Rodríguez, Álvarez y Martínez (2015), aseguran que... / En otros experimentos los autores encontraron que... (Machado *et al.*, 2015).
- **Seis o más autores:** desde la primera mención se coloca únicamente apellido del primero seguido de *et al.*
- **Autor corporativo o institucional con siglas o abreviaturas:** la primera citación se coloca el nombre completo del organismo y luego

se puede utilizar la abreviatura. Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP, 2016) y luego OPEP (2016); Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014) y luego OMS (2014).

- **Autor corporativo o institucional sin siglas o abreviaturas:** Instituto Cervantes (2012), (Instituto Cervantes, 2012).
- **Dos o más trabajos en el mismo paréntesis:** se ordenan alfabéticamente siguiendo el orden de la lista de referencias: Muchos estudios confirman los resultados (Martínez, 2012; Portillo, 2014; Rodríguez; 2014 y Zapata, 2015).
- **Fuentes secundarias o cita dentro de una cita:** Carlos Portillo (citado en Rodríguez, 2015).
- **Obras antiguas:** textos religiosos antiguos y muy reconocidos. (Corán 4:1-3), Lucas 3:2 (Nuevo Testamento). No se incluyen en la lista de referencias.
- **Comunicaciones personales:** cartas personales, memorándums, mensajes electrónicos, etc. Manuela Álvarez (comunicación personal, 4 de junio, 2010). No se incluyen en la lista de referencias.
- **Fuente sin fecha:** se coloca entre paréntesis s.f. Alvarado (s.f), Bustamante (s.f).
- **Fuente anónima:** se escriben las primeras palabras del título de la obra citada (Informe de Gestión, 2013), *Lazarrillo de Tormes* (2000).
- **Citas del mismo autor con igual fecha de publicación:** en estos casos se coloca sufijación al año de publicación para marcar la diferencia (Rodríguez, 2015a), (Rodríguez, 2015b). Se ordenan por título alfabéticamente, en la lista de referencias.

NORMAS QUE SE DEBEN SEGUIR PARA LAS REFERENCIAS

El listado de referencias, que se incluirá al final del manuscrito, debe ser corregido por el autor. Se evitará utilizar como citas bibliográficas, frases

imprecisas. No pueden emplearse como tales, las que precisen de aclaraciones como “**observaciones no publicadas**”, ni “**comunicación personal**”, aunque sí podrán citarse dentro del texto entre paréntesis. Los trabajos aceptados, pero aún no publicados, se incluirán en las citas bibliográficas especificando el nombre de la revista, seguido por la expresión “en prensa”.

Las citas bibliográficas, deberán extraerse de los documentos originales, indicando siempre la página inicial y final del trabajo del cual proceden. A fin de asegurar la coherencia, **en cualquier momento del proceso editorial, la dirección de la Colección INDTEC, C.A., podrá requerir a los autores, el envío de la primera página (fotocopia) de cada uno de los artículos citados en las referencias.**

Para las revistas, dada su trascendencia para los índices de citas y los cálculos de los Factores de Impacto, se citarán: **a).** autor(es), con su(s) apellido(s) e inicial(es) de nombre(s), sin separarlos por puntos ni comas. Si hay más de un autor, entre ellos se pondrá una coma. Todos hasta un máximo de seis, y más de seis se pondrán los seis primeros y se añadirá et al. Tras el último autor se pondrá el año entre paréntesis y un punto. **b).** Título del artículo en su lengua original, y con su grafía y acentos propios. Tras el título se pondrá un punto. **c).** Nombre correcto de la revista, **e).** número de volumen (nº). La separación entre este apartado y el “**f**” se hará con coma, **f).** páginas primera y última, separadas por un guión.

177

LISTA DE REFERENCIAS

Se organizan alfabéticamente y se alinea a la izquierda en la primera línea con mayúsculas y minúsculas y se le coloca sangría francesa a partir de la segunda línea del párrafo:

Libro: Apellido, A. A. (Año). **Título.** Ciudad, País: Editorial

Libro con editor: Apellido, A. A. (Ed.). (Año). **Título.** Ciudad, País: Editorial.

Libro electrónico: Apellido, A. A. (Año). **Título.** Recuperado de <http://www...>

Libro electrónico con DOI: Apellido, A. A. (Año). **Título.** doi: xx

Capítulo de libro: únicamente en los casos de libros compilatorios y antologías donde cada capítulo tenga un autor diferente y un compilador o editor: Apellido, A. A., y Apellido, B. B. (Año). **Título del capítulo o la entrada.** En A. A. Apellido. (Ed.), **Título del libro** (pp. xx-xx). Ciudad, País: Editorial.

Publicaciones periódicas formato impreso: Apellido, A. A., Apellido, B. B, y Apellido, C. C. (Fecha). **Título del artículo.** *Nombre de la revista, volumen(número), pp-pp.*

Publicaciones periódicas con DOI: Apellido, A. A., Apellido, B. B. y Apellido, C. C. (Fecha). **Título del artículo.** *Nombre de la revista, volumen(número), pp-pp.* doi: xx

Publicaciones periódicas online: Apellido, A. A. (Año). **Título del artículo.** *Nombre de la revista, volumen(número), pp-pp.* Recuperado de <http://www...>

Artículo de periódico impreso: Apellido A. A. (Fecha). **Título del artículo.** *Nombre del periódico, pp-pp.* O la versión sin autor: **Título del artículo.** (Fecha). *Nombre del periódico, pp-pp.*

Artículo de periódico online: Apellido, A. A. (Fecha). **Título del artículo.** *Nombre del periódico.* Recuperado de <http://www...>

Tesis de grado: Autor, A. (Año). **Título de la tesis** (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución, Lugar.

Tesis de grado online: Autor, A. y Autor, A. (Año). **Título de la tesis** (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Recuperado de <http://www...>

Referencia a páginas webs: Apellido, A. A. (Fecha). **Título de la página.** Lugar de publicación: Casa publicadora. Recuperado de <http://www...>

Fuentes en CDs: Apellido, A. (Año de publicación). **Título de la obra** (edición) [CD-ROM]. Lugar de publicación: Casa publicadora.

Películas: Apellido del productor, A. (productor) y Apellido del director, A. (director). (Año). **Nombre de la película** [cinta cinematográfica]. País: productora.

Serie de televisión: Apellido del productor, A. (productor). (Año). **Nombre de la serie** [serie de televisión]. Lugar: Productora.

Video: Apellido del productor, A. (Productor). (Año). **Nombre de la serie** [Fuente]. Lugar.

Podcast: Apellido, A. (Productor). (Fecha). **Título del podcast** [Audio podcast]. Recuperado de <http://www...>

Foros en internet, lista de direcciones electrónicas y otras comunidades en línea: Autor, (Día, Mes, Año) **Título del mensaje** [Descripción de la forma] Recuperado de <http://www...>

179

Se deberán respetar los **principios éticos** que actualmente rigen la investigación con seres vivos, de acuerdo con las Normas APA.

Consultar: <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx>

Consulte el código de ética de publicación en la Colección INDTEC C.A.:

<http://www.indteca.com/indtec/mod/page/view.php?id=216>

Aportes administrativos para la publicación

- Publicar en la ***Colección de Libros INDTEC, C.A.***, involucra costos para el autor(a) o los autores(as) que someten a consideración trabajos (la colección se financia con el aporte de los autores). **El requisito de pago previo es obligatorio**, ya que el trabajo será sometido a proceso, una vez que el pago haya sido recibido y/o acreditado. El pago debe ser enviado junto con el trabajo y los documentos solicitados al autor (tales como; **la Carta de Originalidad y Datos de la Obra, la Carta de**

Cesión de Derechos y Entrega de Obras, hoja de vida y foto digitalizada).

- El autor(a) o los autores(as) efectúan un aporte, depósito o transferencia, a nombre de la Institución: **INDTEC, C.A.**, Registro de Información Fiscal (RIF): **J-40825443-3**, e-mail: indtec.ca@gmail.com, por un monto de **BsF. 400.000,00** para Venezuela y **200\$** para el exterior (debe solicitar la cuenta al representante designado en su país), por cada obra presentada por el Autor, en el **Banco de Venezuela S.A.**, en la **Cuenta Corriente, Nro. 0102-0334-11-0000493714**; para cubrir gastos administrativos y de promoción. *(De acuerdo con decisión asumida por la directiva del Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A., en fecha 14 de febrero del 2018).*

180



Comité Académico Editorial

Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo
INDTEC, C.A.

P.D. Para más información consulte: www.indteca.com - www.indtec.com.ve



La obra **“EDUCACIÓN Y PROSPECTIVA EN TIEMPOS DE CRISIS”**, se difunde bajo una **Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.**



Año
2018

Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico
Educativo INDTEC, C.A.

Colección INDTEC, C.A.

"La educación es el arma más poderosa
que puedes usar para cambiar el mundo"
Nelson Mandela (1918-2013)

2do
Aniversario



ISBN 9789807865012



9 789807 865012