

# LOS ENTRESIJOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

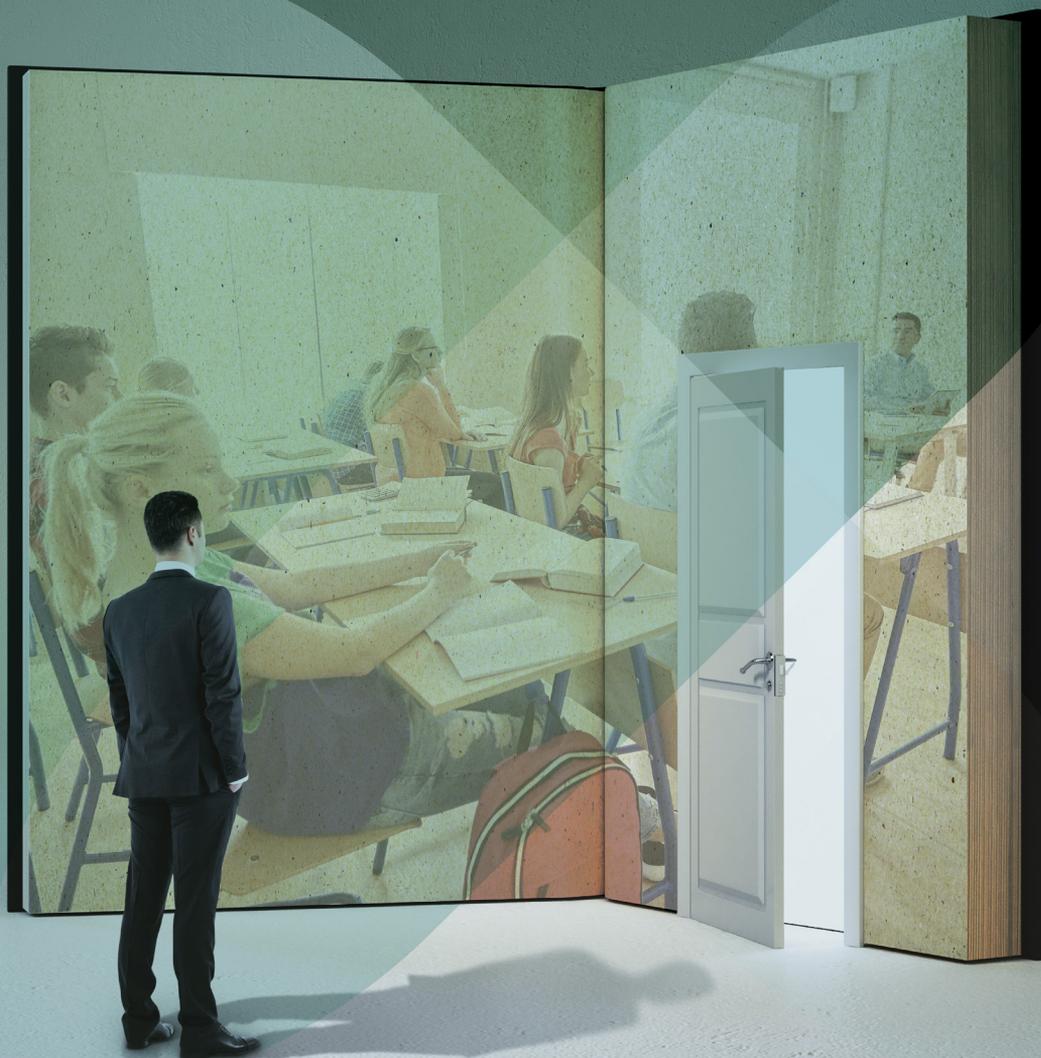


Autores:

Edgar Segundo Montoya Zúñiga  
Johana Katerine Montoya Lunavictoria  
Willian Geovanny Yanza Chavez



# LOS ENTRESIJOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR



Editorial Unach

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO

**Rector**

Ph.D. Gonzalo Nicolay Samaniego Erazo

**Vicerrectora Académica**

Ph.D. Lida Mercedes Barba Maggi

**Vicerrector de Investigación, Vinculación y Posgrado**

Ph.D. Luis Alberto Tuaza Castro

**Vicerrectora Administrativa**

Mag. Yolanda Elizabeth Salazar Granizo

**Comité Editorial y de Propiedad Intelectual 2023-2025:**

**Presidente:** Ph. D. Luis Alberto Tuaza Castro

**Directora de Investigación:** Ph. D. Anita Ríos Rivera

**Responsable de GCPI:** Ph. D. Gabith M. Quispe Fernandez

**Secretaria:** Mag. Sandra Zúñiga Donoso

**Miembros:**

**Principales:**

Ph. D. Karina Paredes Páliz; Ph. D. Paola Vinueza Naranjo; Ph. D. María Eugenia Lucena; Ph. D. Patricia Hernández Medina; Ph. D. Lexinton Cepeda Astudillo; Ph. D. Gabith M. Quispe Fernandez; Ph. D. Silvia Aldaz Hernández

**Suplentes:**

Ph. D. Benito Mendoza Trujillo; Ph. D. Manuel Cañas Lucendo; Ph. D. Gabriel Ramírez Torres; Ph. D. Santiago Barriga Fray; Ph. D. Julio Bravo Mancero

**Título de la obra: LOS ENTRESIJOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**Nombre de los Autores:**

Edgar Segundo Montoya Zúñiga; Johana Katerine Montoya Lunavictoria; Willian Geovanny Yanza Chavez

Publicación arbitrada por pares externos anónimos

Primera edición – septiembre 2023

Editorial Unach, 2023

**Ediciones:** Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), Campus La Dolorosa Avda. Eloy Alfaro y 10 de Agosto

**Teléfono:** (593-3) 3730910 ext. 2007 • Email: gcpi@unach.edu.ec

**Web:** <https://editorial.unach.edu.ec/index.php/Editorial>

**Diseño Gráfico:** Unach

Derechos reservados. Se prohíbe la reproducción de esta obra por cualquier medio impreso, reprográfico o electrónico. El contenido, uso de fotografías, gráficos, cuadros, tablas, y referencias es de exclusiva responsabilidad de los autores

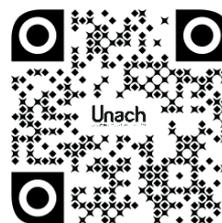
**ISBN FÍSICO:** 978-9942-615-59-6

**ISBN DIGITAL:** 978-9942-615-58-9

**Derecho de autor :** EN TRÁMITE • **Depósito legal :** EN TRÁMITE

**Impresión:** Editorial Unach, Riobamba - Ecuador

**DOI:** <https://doi.org/10.37135/u.editorial.05.93>





# LOS ENTRESIJOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Filiación autores:

Edgar Segundo Montoya Zúñiga  
Universidad Nacional de Chimborazo  
emontoya@unach.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0001-7456-3795>

Johana Katerine Montoya Lunavictoria  
Universidad Nacional de Chimborazo  
johana.montoya@unach.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0001-9138-0296>

Willian Geovanny Yanza Chavez  
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo  
willian.yanza@epoch.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0002-9688-7309>



Editorial Unach



ÍNDICE .....	Pág.
Resumen .....	9
Introducción.....	11

## CAPÍTULO 1:

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA .....	15
1.1 Revisión teórica de la inclusión en Educación Superior .....	16
1.2 El manejo del aula en la Educación Superior inclusiva.....	26
1.3 Retos y pautas para atender la inclusión en la Educación Superior ecuatoriana.....	34

## CAPÍTULO 2:

EL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	41
2.1 Reflexiones teóricas sobre el proceso de formación continua en Educación Superior .....	42
2.2 Metodologías activas .....	50
2.3 Breve esbozo lógico-histórico de la formación inicial docente de la Educación Básica.....	56
2.4 La formación de la competencia profesional en el futuro docente de la Educación .....	67
2.5 La formación inicial docente desde una visión antroposemiótica .....	75
2.6 Iconicidad en el cuerpo y formación del profesional de Educación Básica .....	81

2.7 La evaluación del aprendizaje a través de la tarea integradora como parte de la gestión didáctica.....	90
2.8 Las Tecnologías de la información y las comunicaciones en el aprendizaje del futuro docente .....	101

### CAPÍTULO 3:

MIRADAS A LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	107
3.1 Algunas consideraciones sobre la lógica investigativa para la obtención del título académico de Magíster en Educación .....	108
3.2 La investigación formativa. Algunas reflexiones.....	118
3.3 Hacer la ciencia en las universidades. Reflexiones sobre la investigación científica e intercultural.....	123

## Resumen

La universidad del presente milenio está llamada a revolucionar la formación, la construcción del conocimiento y las formas de hacer la ciencia en situaciones de incertidumbre.

Solo una universidad en franco diálogo con la diversidad puede ser inclusiva y fomentar el desarrollo pleno del hombre a través de su educación como un derecho humano. Aceptar estos retos desde la universidad es saldar la deuda que esta tiene con la sociedad ecuatoriana, de ahí que serán necesarias propuestas innovadoras.

El presente volumen pretende ampliar la comprensión del lector sobre las esencias de la inclusión, de cómo lograr una formación inclusiva, desde una mirada más humanista a los procesos que se desarrollan en la universidad. Ello hará posible la realización plena de los futuros profesionales del Ecuador, sin distinción de raza, etnia, estrato social, orientación sexual, discapacidad, a la cual está avocada la universidad ecuatoriana. Por otro lado, se realizan algunos análisis en torno al proceso de formación como un proceso único, desde la formación inicial docente hasta su cúspide, el proceso de formación continua. La formación inicial docente es escudriñada desde lo histórico-lógico para, a través de la caracterización de sus etapas, determinar sus tendencias.

Se hurga en sus entresijos y se devela del proceso de formación nuevos fenómenos a tono con las nuevas realidades que merecen ser reenfocados desde una pedagogía descolonizadora. Por último, se incursiona en la ciencia como fuerza motriz del desarrollo del mundo contemporáneo y del papel que desempeña en la universidad como centro de producción de saberes. Desde esta arista se realiza una aproximación a la lógica investigativa para estudios de Maestría y se establecen las relaciones entre la investigación formativa y la

investigación científica como contrarios dialécticos de un único proceso que desde la formación inicial docente coadyuva a desarrollar en los futuros investigadores las competencias necesarias para hacer la ciencia.

**Palabras clave:** Educación Superior, pedagogía inclusiva, pedagogía, formación continua, investigación formativa, investigación científica

## Introducción

El mundo contemporáneo, circunscrito en la globalización, la sofisticación de estrategias de dominación, y el relanzamiento de un neoliberalismo matizado por el trumperialismo en América Latina, demanda que la Educación Superior se repiense, se reinvente para poder asumir los retos y las problemáticas de formar a los profesionales de un país a tono con las adversidades en que están sumidas las sociedades latinoamericanas y, en especial la sociedad ecuatoriana, para poder generar cambios de avanzada en las concepciones formativas.

La misión de la universidad, según Pedro Horruitiner (2009, p. 5) es “preservar, desarrollar y promover a través de sus procesos sustantivos y en estrecho vínculo con la sociedad, la cultura de la humanidad”. No obstante, esta afirmación merece otra mirada a la luz de los dilemas contemporáneos. Si la universidad preserva y promueve la cultura de la humanidad, muchos coincidirán en que la cultura preservada y promovida es aquella que poco ha tenido en cuenta lo diverso y lo plural.

Y es que la Educación Superior todavía es una suerte de arena romana donde paradójicamente se entrelazan las tensiones entre la mismidad y la otredad. Tal cual expresa María Cecilia Colombani (2008, p. 26) “la mismidad, como eje de poder, consolida la construcción y conservación de la tradición y la transmisión de la memoria tanto individual como colectiva, y constituye el paradigma de las formas en que se expresa o se nos atribuyen las notas de una determinada identidad”. Para aquellos estados-nación donde se ha desdibujado la diversidad, en virtud de la defensa de la identidad nacional, la Educación Superior se ha aliado a esta manera maniqueísta de reconocerla, y su origen elitista no pocas veces la ha conducido por caminos de naturaleza segregadora.

Desde hace unas décadas la Educación Superior se orienta hacia derroteros complejos en la búsqueda de su humanización y en la visualización de la alteridad, aunque ello suponga el encuentro con la otredad, que como sentencia Belleli y Garreta (1999, p. 15) “incluye los modos de entrar en relación, visualizar, calificar o descalificar a los otros hombres que difieren en sus aspectos físicos exteriores, en sus costumbres y en algunas formas de construir sus identidades”.

Por consiguiente, la formación del profesional se desarrolla en este Inter juego en el cual hay personas que aún quedan disminuidas por ser diferentes frente a la “certeza”, a lo “normativo”, frente a la exclusión. Por lo que la inclusión es uno de los temas que merece la reflexión, aunque sea política supranacional y Ecuador se haya comprometido con sus objetivos. Es necesario, entonces, visitar sus alcances y plantearse nuevas propuestas metodológicas para saldar una de las grandes deudas de la Educación Superior para con una sociedad ecuatoriana multicultural donde las relaciones de conflictividad entre los grupos humanos deben ser objeto de reflexión-acción de la universidad como garante de su profundo sentido humanista.

Todo lo anterior conlleva a visitar los procesos de formación inicial y continua como aquellos sobre cuyos objetos emergen nuevas construcciones teóricas y praxiológicas para propiciar mayor independencia, protagonismo y calidad en ellos. Por eso es válido hurgar en sus esencias, complejidades y resignificar su marco teórico-referencial y su arsenal didáctico-metodológico, conducentes a fomentar el papel activo del estudiante en la construcción del conocimiento para lograr aprendizajes para toda la vida, siendo así consecuentes con la OREALC-UNESCO (2007) que sostiene que “la educación de calidad es un derecho fundamental de todos los individuos, cuyas características principales son el respeto a los derechos, la equidad, la relevancia y la pertinencia”. La dialéctica

entre desempeño y calidad educativa es esencial para lograr una sociedad más democrática y plenamente participativa. Al respecto *Martínez-Chairez et al.* (2016) indican la necesidad de seguimiento sistemático y de una evaluación formativa que conduzcan a la mejora de ambos procesos en su condición multifactorial.

Por último, urge que los cambios que se implementen en la Educación Superior Ecuatoriana se generen a partir de la ciencia; de la sistematización de la praxis y de sistemas fidedignos de conocimientos que han sido verificados y probados en la propia praxis para enriquecerla. En tal sentido, el contexto actual demanda la utilización de la ciencia como fuerza motriz del desarrollo de las naciones latinoamericanas y de su hacer en la universidad como centro productor de saberes. Se significa el pensamiento de *Concepción et al.* (2018, p. 56) quienes resaltan:

Los países en desarrollo han emprendido el camino al desarrollo socioeconómico, apostando a la introducción de los resultados científicos en la práctica como recurso para la superación del atraso y como vía para incentivar la industrialización en su economía nacional.

En consecuencia, desde la ciencia se establece también la misión social de servicio de la universidad para con su pueblo y con el mundo, a partir de los alcances de sus resultados científicos, para imprimir mayor felicidad y buen vivir a los seres humanos. Esto es posible si se logra una continuidad y seguimiento al desarrollo del talento humano, si se establecen alianzas entre la universidad y las empresas para hacer la ciencia en equipo, si se desarrolla la innovación constante sobre la base de las necesidades continuas de la producción y los servicios.

Todo lo anterior demanda desarrollar desde la universidad la investigación formativa y la investigación científica como procesos

dialécticos para la construcción del conocimiento científico, que precisan de continuas reflexiones con el objetivo de perfeccionar constantemente la formación inicial y continua del docente de la educación para brindar un derecho humano de calidad.

# CAPÍTULO

# 1

## HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA

---

Se presenta en las siguientes líneas un abordaje teórico sobre la inclusión en la Educación Superior que permite comprender las esencias de este proceso para poder instrumentarlo y lograr un aula inclusiva desde la atención a la diversidad de estudiantes que se forman en la Educación Superior. También se ofrecen algunas reflexiones sobre la necesidad de pertenencia al grupo del ser humano y pautas para fomentar la inclusión desde el manejo del aula.

## 1.1 Revisión teórica de la inclusión en Educación Superior

La educación es una de las influencias externas en la cual se establecen relaciones dialécticas entre educador-educando y el educando-educador en pos de la formación de ambos, siendo un proceso poliédrico que involucra una serie de actores y de influencias que deben producir la autotransformación en los actores, por lo que la educación no es solo un proceso de socialización sino también un proceso de transformación de los que se forman y de los objetos que son estudiados. En consecuencia, la educación se revela como un proceso organizado de formación y desarrollo del hombre, cuyos pilares son la comunicación y la actividad.

La educación debe ser proactiva, o sea proyectiva, todo su instrumental debe propiciar que la realidad sea cognoscible por el estudiante y que pueda transformarla de la misma forma que al transformar la realidad se auto transforma a sí mismo. Como proceso complejo, la educación es un componente esencial en la vida de los ciudadanos y en su convivencia social. En este sentido, la educación inclusiva se entroniza en los discursos de hace más de una década para solventar las deudas con los grupos más discriminados y vilipendiados en la búsqueda de sus derechos y de igualdad social.

La inclusión en la Educación Superior ecuatoriana precisa de revisiones constantes, pues la realidad educativa cuenta con un marco legal para llevarla a vías de hecho de forma. Las bases legales dan cuenta de los esfuerzos de las autoridades en materia de potenciar la calidad de la educación y la equidad para todos.

Sin embargo, en ocasiones las prácticas más lentas en asumir las disposiciones legales son expresión de un pensamiento que ha gobernado los escenarios educativos del Ecuador, en franco diálogo con la ideología de la exclusión. Por tanto, la Pedagogía

de la Educación Superior, al estudiar el proceso de formación en la universidad, debe pronunciarse por ser desde la teoría hasta la praxis, una pedagogía inclusiva. De todas formas, fomentar la inclusión en la Educación Superior tiene que ver con el tipo de sociedad que se pretenda conseguir y con las posturas más avanzadas de la ciencia y el desarrollo humano.

Se recaba ser consecuentes con la mirada contemporánea sobre el desarrollo humano en un continente de grandes contrastes donde la riqueza y la prosperidad coexisten con la vulnerabilidad y la pobreza extrema (*Informe Regional de Desarrollo Humano, 2021, p. 7*). Aunque el desarrollo humano hoy suele valorarse a partir de la creación de un entorno donde los ciudadanos puedan desarrollar todo su potencial y llevar una vida plena a tono con sus intereses, este documento plantea que la doble trampa de alta desigualdad y bajo crecimiento limita la capacidad de progresar en todos los frentes del desarrollo humano.

A pesar de esta compleja situación que exhibe nuestro continente, a la que no escapa el Ecuador, la universidad en América Latina tiene la responsabilidad social de ganar el espacio social que deviene de su vínculo sostenido con la sociedad y trabajar por una sociedad más inclusiva, comenzando por la propia universidad. En tal sentido se coincide con *Fernández et al.* (2022, p. 313):

La inclusión de personas con discapacidad en la universidad exige de una justicia social como fuente enriquecedora de la diversidad para la comunidad universitaria y para la sociedad en su conjunto. De ahí que implique profundos cambios en la identidad personal y social de las personas con discapacidad.

Estas ideas finales advierten que ante la composición cada vez más heterogénea de los estudiantes de las universidades ecuatorianas, es un imperativo el desarrollo de la interculturalidad y de la inclusión.

Sin embargo, Ocampo (2018, p. 101) nos recuerda que a pesar de robustos marcos legales que promulgan la inclusión, no se ha logrado una transformación profunda. Uno de los ámbitos con el menor progreso es el de la Educación Superior”.

La educación inclusiva es un derecho de todos y de todas, no solo de aquellos que otrora han sido atendidos por necesidades educativas especiales, sino también de aquellos que están en las aulas, pero que son expresión de la más amplia diversidad étnica, racial, cognitiva, conductual y sexual. Se coincide entonces en que “hablar de inclusión educativa y social es hablar de formación de calidad y excelencia en las universidades del siglo XXI” (Leiva y Jiménez, 2012, p. 42).

Revisitar esta temática merece una revisión de la esencialidad de este concepto. Kunc (2000, p. 20) define la educación inclusiva como “la valoración de la diversidad dentro de la comunidad humana. Cuando la educación inclusiva se abraza enteramente, se abandona la idea de que los estudiantes deben ser “normales” para contribuir al mundo”. Por otro lado, la entiende como aquella impulsora de la crítica en materia de cultura escolar contemporánea y potencia que los profesionales reinventen lo que puede ser y debe ser para lograr una comprensión más humana. Otros autores prefieren definirla como la colocación de estudiantes con necesidades educativas especiales en escenarios convencionales, junto con otros estudiantes sin discapacidades (*Artiles et al.*, 2006, p. 68). Otras incursiones al concepto son aquellas que plantean la educación inclusiva como “prácticas educacionales apropiadas en las escuelas de educación general para ofrecer una variedad de servicios educacionales para ayudar a los estudiantes con necesidades especiales a que aprendan mejor de acuerdo con sus habilidades y sus necesidades” (*McLeskey et al.*, 2004, p. 111). Por último, la definición de Salend (2011, p. 24) refiere que “es una filosofía que trae juntos a los beneficiarios para crear un ambiente escolar basado en la aceptación y la pertenencia dentro de la escuela y la comunidad”.

Un análisis a estas definiciones de inclusión amerita destacar sus aciertos y aquellas cuestiones que no quedan suficientemente claras. Las dos primeras definiciones subrayan el reconocimiento de la diversidad y el humanismo en su entendimiento. Se evidencian posiciones contrarias a una pedagogía normativa, clasificatoria, que teme a las diferencias. Sin embargo, no basta con valorizar la diversidad, sino ponerla en el centro de la pedagogía para que, en franco diálogo con ella, todos tengan acceso a una educación de calidad y puedan insertarse en el mercado laboral buscando su plena realización social y profesional.

Por otro lado, aunque los profesionales del sector tienen una gran responsabilidad en ello, ambas posturas están centradas en la perspectiva del docente y no así en el estudiante mismo y en los que lo acompañan en su crecimiento personal.

De las tres últimas definiciones, la primera se pronuncia y reconoce la formalidad del proceso, igualmente refiere la colocación y el tránsito de la enseñanza especial a la general. Sin embargo, esto es solo el entorno donde se va a producir la educación inclusiva que, si bien es condición *sine qua non*, no engloba los niveles de esencialidad de este proceso.

Con respecto a las dos últimas definiciones, aunque este autor comparte algunos elementos enunciados por *McLeskey et al.* (2004) y por Salend (2011) porque van al intrínquilis de este proceso, la segunda solo pondera a los estudiantes con discapacidades, y no tiene en cuenta las otras manifestaciones de la diversidad áulica. Se coincide que la educación inclusiva debe llegar a constituirse en una filosofía a partir de la aceptación y la pertenencia y del trabajo conjunto de la escuela y la comunidad como sistemas de influencias

educativas. No obstante, se obvia el aprendizaje como expresión y resultado del desarrollo cognitivo de los estudiantes como uno de los elementos significativos en este tipo de educación.

Los trabajos de Mejía y Ulloa, (2010), Pujolás, (2011), Arnaiz, (2012), Herrera y Guevara, (2019). *Delgado et al.* (2021), presentan la situación de la inclusión en niveles educativos precedentes al universitario, cuyos aportes son de extraordinaria valía en el discernimiento de esta temática. Una revisión del trabajo de estos autores advierte un tránsito desde la integración hasta la inclusión. Sin embargo, la integración como uno de los momentos para lograr la inclusión todavía es vista encapsulada a paradigmas educativos maquillados que buscan atemperarse a las nuevas demandas sin cambios trascendentales.

La integración pudiese tener connotaciones positivas para aquellos que la consideran un proceso necesario en la cristalización de la interdisciplinariedad en la didáctica, por ejemplo. Contradictoriamente, en la temática que se aborda, la integración se adopta como una variante que en ocasiones se piensa como inclusión y realmente no lo es porque se diferencia sustancialmente. La integración enfatiza en el escenario, en que todos los estudiantes estén juntos en un mismo escenario o aula, o sea resalta el escenario de la educación general donde tienen presencia y se encuentran insertados los estudiantes con discapacidades junto al resto de los estudiantes.

La presencia y la inserción de estos estudiantes con otros en el aula tiene como premisa esencial la tolerancia a la diferencia. Desde la integración se promueve la tolerancia que tiene matices; la tolerancia no necesariamente quiere decir que se abraza la diversidad y que se respeta la diferencia, simplemente se puede ser indiferente y hasta coexistir pacíficamente con la diversidad y la diferencia.

La tolerancia es un valor muy difundido en las sociedades pluriculturales. En el análisis de esta cualidad, se coincide con Bobbio (1991, p. 243):

No es lo mismo el problema de la tolerancia de creencias u opiniones distintas, que implica la argumentación sobre la verdad y la compatibilidad teórica o práctica de verdades contrapuestas, y el otro, el problema de la tolerancia hacia los diferentes por razones físicas o sociales, que sitúa en primer plano el tema del perjuicio y la consiguiente discriminación.

Ante la educación inclusiva que rescata los derechos de todas las personas, conviene tener presente las palabras de *Javier de Lucas* (1992, p. 117) cuando fundamenta:

El retorno al discurso de la tolerancia existente en nuestros días en los procesos de fragmentación que viven hoy en día las sociedades, los efectos visibles de desigualdad y ruptura, el descubrimiento del fenómeno local y de lo diferente ocasionados por la globalización y por la aplicación de políticas neoliberales, dando como respuesta la necesidad de retomar y reformular las nociones de libertad y de sus diferentes manifestaciones.

En consecuencia, los estudiantes con discapacidades puede que no sean plenamente acogidos, ya que deben ir a otros escenarios para los apoyos necesarios y su participación en el aula es irregular.

La inclusión no significa tener presente las necesidades de los estudiantes con discapacidades como lo hace la integración, pues esta última tiende a cubrir los vacíos, las carencias de los estudiantes cuya naturaleza ha sido valorada de bajo perfil, por lo que en no pocas ocasiones, objetivos y tareas no se perfilan con claridad hacia el progreso y el desarrollo del individuo bajo el precepto vygotskyano de que la enseñanza tira del desarrollo.

De acuerdo con Espinosa (2012, p. 4) al comentar sobre los modelos de evaluación institucional de las IES en Ecuador, estos autores refieren que:

Se dedican más a la valoración del acceso y la inclusión en general desde términos obsoletos o minimalistas que constituyen obligaciones establecidas por las normativas vigentes como lo son el acondicionamiento arquitectónico y las barreras de acceso al medio físico: rampas, elevadores, cantidad de becas y criterios de asignación, etc., y penetran menos en temas más sensibles como lo son las adecuaciones curriculares, las garantías del pleno acceso a la información de los programas y materias, los ambientes de aprendizaje, las formas y diferenciación en la evaluación, los acompañamientos, la preparación del claustro para asumir el reto de la inclusión en el aula universitaria, etc.

Desde estos planteamientos, se infiere que aún falta mucho por hacer en términos de lo que la verdadera inclusión es y representa al trascender lo formal para ir a la búsqueda de su sentido más profundo y humano: la plena participación y realización personal y profesional con todos y para el bien de todos. En tal sentido, la invitación es a hurgar en los procesos universitarios de modo que todos los estudiantes puedan desarrollar las competencias que les permitan posteriormente poder insertarse y ser útil a la sociedad como el principal referente que debe ser transformado a partir de los conocimientos y los servicios de los egresados universitarios.

Los subterfugios de la globalización y los discursos que buscan reivindicar a los excluidos de nuestra sociedad hallan en nuestras universidades prácticas menguadas, que connotan en ocasiones la ligereza con que la inclusión es abordada. Esto viene a ser ratificado por Adriana Chiroleu (2011, p. 632) quien refiere que en la educación superior latinoamericana se mantienen:

“procesos de doble cara que dan cuenta de transformaciones inacabadas o inconclusas que tienden a potenciar las “marcas

de nacimiento” de la educación superior de América Latina. Los mismos, invocando como meta la modernización de los sistemas, no hacen más que acentuar los rasgos más regresivos.”

Al respecto, es necesario sacudir todo el sistema universitario si se pretende una inclusión en el más cabal significado de la palabra, inclusión y valorización de la diversidad que han sido estigmatizadas históricamente desde posturas ideológicas que caracterizan a ciertos grupos como seres inferiores, incapaces, ausentes de derechos.

En consecuencia, la educación inclusiva debe constituirse en una poderosa herramienta para que los que se forman, estudiantes con o sin discapacidades, se vuelvan conscientes de su dignidad como seres humanos para aceptar y valorizarse a sí mismos y a los otros en un mundo donde todos contamos.

La educación inclusiva tiene como directriz fundamental la plena realización de los estudiantes, con o sin discapacidades, y ello conlleva al desarrollo de una imagen positiva sobre sí mismos, la autoconfianza, sentimientos y experiencias constructivas que promueven el autoconocimiento, la autoaceptación y la aceptación de la alteridad. Todo lo anterior debe fomentar el desarrollo de la autoestima, condición indispensable para los necesarios avances de los estudiantes en su paso por la universidad.

Las ideas precedentes conducen a valorar la inclusión desde la perspectiva de Salinas Alarcón (2013, p. 82) quien la entiende como aquel proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, con el objetivo de incrementar su participación en el aprendizaje y eliminar la exclusión en y desde la educación.

En franco contraste entre la integración y la inclusión, Coral Elizondo (2016) expone ideas muy atinadas sobre la inclusión como aquella que acoge la diversidad y esto se interpreta como el rompimiento

de prejuicios para verse reflejado en el otro, es hacer del aula un recinto donde se disfrute el aprendizaje porque los unos aprenden de los otros, porque cada estudiante siente el progreso y siente que el grupo del que forma parte le contribuye y lo enriquece, porque experimenta la cohesión social.

Si se sigue esta perspectiva y se es consecuente con lo planteado por Carlos X. Espinosa (2012, p. 5):

La Educación Superior de Ecuador debe enfrentar diversos desafíos para lograr que todos los estudiantes sean protagonistas de su propio aprendizaje y de su autoformación. Aunque por momentos nos hayamos detenido en la formación de aquellos estudiantes con discapacidades en las aulas universitarias, la inclusión también abarca el rescate de derechos en términos educativos de aquellos rechazados por motivos de etnicidad, raza, sexualidad, estrato social y por la condición de ser inmigrante.

En la formación de los estudiantes universitarios es necesario que se trabaje en favor de la democratización de la educación, de la interculturalidad, de una actitud responsable y amigable con la Madre Tierra, ya que la universidad es una comunidad cuyos valores de avanzada deben traspasar sus muros para lograr sociedades más justas y democráticas. Es por lo que la educación inclusiva está íntimamente conectada con la educación intercultural.

Es una premisa esencial para la educación inclusiva, la preparación del claustro de educadores para emprender la co-planeación y la co-enseñanza de modo que pueda propiciar desde estos procesos mejores vías para que los estudiantes se desarrollen física, emocional y cognitivamente. Por tanto, se requiere del trabajo en equipo ante una meta común: el mayor grado de felicidad posible al aprender y

al interactuar con los demás, ello requiere que se le proporcione al estudiante los apoyos necesarios en el contexto del grupo para que pueda acometer las tareas y proyectos junto a los otros.

La co-planeación y la co-enseñanza de los docentes deben ir dirigidas al desarrollo de capacidades en los estudiantes, pues constituye un índice importante para valorar el bienestar y la libertad de una persona y qué tan libre, justa e igualitaria logra ser la sociedad (*Amartya Sen, 1980, citado por Cejudo. 2007, p. 12*). Grosso modo, el enfoque por capacidades se convierte en una herramienta para evaluar la educación inclusiva porque constituye un indicador del desarrollo humano de esas personas en términos de lo que pueden hacer y ser realmente. Este enfoque de las capacidades constituye una guía para la educación inclusiva, pues capacidad y libertad son dos caras de la misma moneda y la última es decisiva para tener lo que realmente se valora (*Amartya Sen, 1980*).

Es argumentable entonces que la educación inclusiva desempeña un papel consustancial en los estados y funcionamientos de los estudiantes para lograr aquello que valoran, dicho de este modo se debe aspirar a funcionamientos cada vez más complejos de estos. Los funcionamientos y estados se relacionan dialécticamente y deben traspasar sus acciones simples, que es a lo que se debe aspirar en la educación inclusiva, se generarán estados que conducirán al estudiante a su desarrollo como expresión de su libertad y de su bienestar, o sea de la libertad y el bienestar que la educación inclusiva ha podido reportarle.

En consecuencia, la educación inclusiva debe potenciar porque los estudiantes discapacitados o no, indígenas o no, montubios o no, africanos o no, inmigrantes o no, pobres o no, logren funcionamientos cada vez más espiralados hacia niveles ascensionales de desarrollo, ya que los funcionamientos son proporcionales a la capacidad que posee el hombre para materializar aquello que valora. En

consecuencia, los funcionamientos son fundamentales en el proceso de evaluar el bienestar de la persona. Un funcionamiento refleja una parte del estado de una persona, es decir, su bienestar.

A pesar de la valía y de la perspectiva fresca que presenta este autor sobre la conexión entre capacidades, desarrollo humano y libertad en el abordaje de la inclusión, se coincide con Cejudo (2007) en que se presenta una visión con un sesgo individualista que, si bien trasluce una posible teoría de la libertad y autodesarrollo, no alcanza a elevarse a una teoría de la liberación por su exiguo matiz social.

Por tanto, el desarrollo pleno de las capacidades de los estudiantes desde la educación inclusiva permitirá llevar a vías de hecho las palabras de Pablo Freire (1985. p. 42):

los oprimidos han de ser el ejemplo de sí mismos en la lucha por su redención, lo que pretende una auténtica revolución es transformar la realidad que propicia un estado de cosas que se caracteriza por mantener a los hombres en una condición deshumanizante.

## 1.2 El manejo del aula en Educación Superior inclusiva

El manejo del aula en la educación superior ha sido considerado como la forma de organizar los recursos, los estudiantes y facilitadores para que la enseñanza y el aprendizaje sean eficientes y seguros. En este escrito se asume por manejo del aula a las estrategias y técnicas más efectivas que propicien relaciones constructivas entre los estudiantes y que propicien sustentar la acción educativa en los pilares de la educación en el siglo XXI: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir.

Estos pilares están estrechamente relacionados con el desarrollo de capacidades en todos los estudiantes, ya que el saber y el saber hacer como saberes declarativos y procedimentales expresan los

acercamientos cada vez más profundos a los objetos que se estudian y que van mostrando los niveles de complejidad que alcanzan los funcionamientos.

En la complejidad de los funcionamientos, es determinante la sistematización como aquel proceso inherente al desarrollo humano e imprime carácter de continuidad y de consecutividad a la apropiación de los contenidos. Al ser la sistematización un proceso que posibilita el desarrollo humano porque propicia que los estudiantes complejicen sus funcionamientos y sus niveles de desempeño, entonces podrán vivenciar estados más efectivos de libertad en la medida en que su nivel de dominio y ejecución se perfeccionen. La complejidad de los funcionamientos posibilitará romper las cadenas de la exclusión y de la deshumanización a que han sido sometidos desde la educación.

El rompimiento de prejuicios y perjuicios conlleva a que los estudiantes logren un equilibrio entre su actuar, su sentir y su pensar a partir de las relaciones que el docente sea capaz de potenciar entre las esferas cognitiva y afectiva por cuanto es necesario tener en cuenta la historia personal del estudiante, sus conocimientos previos, sus esquemas mentales para que lo que aprende sea significativo. En la medida en que el estudiante logre niveles superiores de sistematización del contenido, tendrá una mayor relación afectiva con este.

El manejo del aula es fundamental para poder lograr la inclusión. Ello convoca a potenciar el sentido de pertenencia, el trabajo en equipo, la cooperación y la solidaridad entre los estudiantes. El claustro de docentes debe crear una dinámica en el aula que estimule estos valores entre los actores del proceso formativo. En ello tiene un rol fundamental aquellas estrategias que utilizan los docentes para crear ambientes de aprendizaje donde los estudiantes se involucren y se favorezca el logro de los objetivos sobre la base de ciertas reglas que han sido establecidas.

Una estrategia importante es el cambio de actividad. Esto posibilitará que el cerebro alcance nuevamente un máximo rendimiento. Este podría ser ventajoso para lograr la empatía en el grupo lo que favorece la desinhibición, la proyección escénica, que el estudiante con discapacidad pueda recibir los apoyos necesarios y que sus compañeros puedan colaborar en ello, ya que este aprendizaje debe ser parte del currículo oculto del estudiante que se incorporará al profesorado y tendrá que darle solución a un problema de la profesión como el tratamiento a la diversidad en el aula.

En consecuencia, los/las docentes deben co-planificar este cambio de actividad e involucrar a los estudiantes en suministrar los apoyos necesarios y de este modo se asegura que todos los estudiantes realicen las tareas. Obviamente, los estudiantes discapacitados no tendrían que salir del salón de clases, todos colaborarían y aprenderían con los apoyos necesarios y estos estudiantes participarían y estarían en mejores condiciones para aprender.

Variar los agrupamientos en el aula es otra estrategia que es coherente con un enfoque didáctico colaborativo (*Revelo et al., 2018; Aravena, 2013*) porque es a través de la conversación constructiva y de la cooperación entre los miembros del grupo que se logran las metas de aprendizaje. En tal sentido el docente debe establecer las condiciones para que en los diferentes agrupamientos se genere un aprendizaje que es el resultado de la colaboración, empatía y respeto mutuo entre todos los estudiantes, discapacitados o no, donde todos sientan que la diferencia es un elemento enriquecedor. En consecuencia, el docente es un facilitador del trabajo del grupo, monitorea las reglas de civilidad que gobiernan los grupos, fomenta un clima favorable entre los estudiantes como condición indispensable para su desarrollo.

El papel de los grupos sociales que se constituyen en el seno de la universidad, para la clase, para la ciencia y para la vinculación con la

sociedad es fundamental para imprimir a los estudiantes un sentido de aceptación y de pertenencia, pues el arraigo es fundamental para el hombre, aunque en ocasiones se desconoce su valor en toda su dimensión. Por otro lado, la pertenencia es una necesidad tan vital como la subsistencia y la seguridad. Sin embargo, para la satisfacción de las necesidades de subsistencia y de seguridad, la pertenencia y la identificación con un grupo social puede incidir en la concreción de las primeras.

Son importantes las consideraciones de *Allen et al.* (2021) quienes enfatizan en el carácter dinámico de la pertenencia como sentimiento y como experiencia que emergen y son apoyados por sistemas en que residen los individuos.

Por consiguiente, la pertenencia se sustenta en competencias para pertenecer, oportunidades para pertenecer, motivaciones para pertenecer y percepciones de pertenencia, todos estos elementos se interpenetran y se influyen dinámicamente en la medida en que las personas desarrollan sus relaciones sociales, sus experiencias contextuales y ambientales, positivas y negativas. El cómo estos componentes se interconecten proporciona diferentes niveles de pertenencia. Estas ideas son importantes para el adecuado tratamiento pedagógico y didáctico de la diversidad de estudiantes con o sin discapacidades para potenciar los elementos conformadores de estos componentes y que facilitarán el sentido de identidad, el trabajo colaborativo, y el aprendizaje social y emocional.

En consecuencia, la inclusión en la universidad está profundamente conectada al sentido de pertenencia de los estudiantes a sus grupos afines. Ello está determinado por la dinámica de interacción de lo social y lo individual en el desarrollo del ser humano. El hombre aprende sobre la base de lo que le ha sido legado en el plano de las relaciones humanas y de la cultura que es parte del patrimonio social. De ahí que ser parte de un grupo es una necesidad y un sentimiento

humanos que tiene que ver con intercambios de experiencias, de saberes, con la resolución de problemas, y con el bienestar para la convivencia.

Todo ello conlleva a aseverar que el grupo marca la identidad individual y social de los estudiantes, en tanto incide en la conformación de los esquemas mentales, en percepciones sobre uno mismo y sobre los demás y en los marcos de referencia con que los estudiantes enfrentan el mundo; el sentido de pertenencia también incide en la culturalización de los afectos. En consecuencia, los otros legan un extraordinario caudal de valores, saberes, patrones de conductas a partir de la interacción social.

La sensación de no pertenencia a un grupo social dentro de la universidad puede acarrear comportamientos como la pérdida del interés en la realización de las tareas, la desmotivación, la falta de compromiso y la no respuesta al desafío académico. Si la educación no potencia el sentido de pertenencia de los estudiantes de cualquier estrato, de cualquier raza, etnia, no habrá interiorizado el funcionamiento social y psíquico del ser humano y estaría lejos de cumplir su función social y profundamente humana, ya que como acertadamente plantean *Celeste Dávila y Gemma Jiménez* (2004, p. 283) “el sentido de pertenencia es un constructo del bienestar subjetivo y psicológico”.

En la medida en que los claustros de la universidad trabajen de manera sistémica para lograr el sentido de pertenencia de cada estudiante que se desarrolla en ella, así serán los compromisos que se establezcan entre el estudiantado y su *alma mater*. De modo que las acciones educativas deben proyectarse para consolidar el vínculo psicológico entre los estudiantes y el claustro, las actividades, los procesos que en la universidad se desarrollan al potenciar la afectividad en el que mueve a los estudiantes a ser protagonistas de

su propia formación porque cuentan con los motivos necesarios, con las interacciones oportunas y con el respaldo constructivo para ello. La pertenencia a un grupo social no debe limitar la individualidad del estudiante ni restringir sus recursos por lo que el sentido de pertenencia a un grupo social debe potenciar el crecimiento cognitivo, afectivo y actitudinal de los estudiantes moviéndolos hacia niveles superiores de empoderamiento en su propia formación desde la socialización, la incidencia en la zona de desarrollo próximo y el andamiaje.

Cuando el estudiante se conecta a un grupo, mayor es su fuerza para tomar riesgos cognitivos, para sentir un genuino deseo de rebasar sus límites, para sentirse más comprometido y seguro en la consecución de sus metas, para enriquecerse como ser humano, para aprender, desaprender y reaprender. Estas ideas deben mover al claustro universitario a reinventarse y reinventar nuevas formas que garanticen la creación de comunidades de aprendizaje más democráticas, más humanas y justas con oportunidades para todos. En resumen, la inclusión desde el sentido de pertenencia invita a repensar desde la Educación Superior en una sistematización no solo de los conocimientos, sino también de valores y de sentimientos.

En el trabajo en grupos, estos deben tener claridad con respecto a los objetivos que se persiguen en la clase y aquellos de cada actividad, ya que tendrán que orientar sus conocimientos y sus habilidades los orientarán en función de lograr la resolución de la misma. Orientar claramente el objetivo de cada actividad y proporcionar la base orientadora de esta pondrá a los estudiantes, discapacitados o no, en mejores condiciones de satisfacer las demandas cognitivas, procedimentales y actitudinales de esta. En consecuencia, el tipo de actividad y su fin determinará el tipo de agrupamiento que se utilice en la clase. Estos tipos de agrupamientos representan esquemas de interacción donde el aspecto más trascendental es la relación que los estudiantes son capaces de establecer.

Al agrupamiento determinado se debe potenciar la interacción entre los estudiantes, se establece una negociación que conlleva a la construcción de una tarea en común, con el concurso de todos sus integrantes en cuyo curso se ajusta la interacción social de estos. En consecuencia, la resolución de la tarea genera un discurso eminentemente simétrico en el que participan todos los integrantes del grupo, quienes comparten derechos, deberes y responsabilidades en la resolución de la tarea.

Desde los agrupamientos se debe potenciar un clima favorable que haga una contribución importante desde lo cognitivo-afectivo y que signifique para todos los estudiantes de la clase calidad de vida porque las relaciones comunicativas que se establecen en esos grupos son renovadoras del espíritu humano, son constructivas, son relaciones de colaboración y de concertación donde todos se enriquecen de todos.

La comunicación educativa resulta un proceso invaluable en la inclusión, ya que el contenido de esta es la expresión del pensamiento, de la forma en que hemos configurado nuestra cosmovisión del mundo y de cómo hemos concebido y nos hemos relacionado con los otros. En consecuencia, la comunicación educativa es determinante en la inclusión y en ella se revitaliza y se enriquece, de ahí su papel en manejo de aulas inclusivas porque la comunicación educativa debe sistematizarse en la diversidad cultural de los estudiantes universitarios ecuatorianos, porque al ser un proceso profundamente creativo e interactivo generador de necesidades en los estudiantes, fomenta relaciones intersubjetivas y las representaciones sociales.

La inclusión demanda de la comunicación educativa un proceso potenciador de interacciones sociales donde se construye la identidad cultural de los sujetos que intervienen en ella como categoría dinámica en perenne construcción desde los aprendizajes

y la interacción con los otros. En tal sentido, la práctica pedagógica está llamada no solo a fomentar desde la comunicación los procesos de construcción del conocimiento (Puccini, 1990), sino también a la construcción de la identidad cultural del estudiante en el seno de la diversidad desde un enfoque formativo que tiene en la inclusión su máspreciado valor.

El valor de la comunicación educativa está en romper las barreras entre el contexto académico y los otros contextos donde el estudiante se desenvuelve y que en estos últimos se dinamice el contenido educativo-formativo que el primero le ha legado a partir de considerar que todo hecho cultural se mediatiza por la acción comunicativa que ha influido en la actuación de los sujetos y que entraña una actitud corresponsable, abierta y flexible a la diversidad humana y cultural. Por consiguiente, la comunicación adquiere un sentido auténtico y formativo cuando el estudiante es capaz de conducirse en todos los escenarios sobre prácticas inclusivas que contribuyen al desarrollo integral y armónico de su personalidad.

Conviene entonces repensar que una comunicación educativa para la inclusión en el manejo del aula está en formas discursivas estimuladoras del diálogo, de la cooperación, que dinamice el contenido sociocultural de los estudiantes en plena relación con la riqueza cultural del aula sin desdeñar la herencia cultural de cada uno.

Desmitificar supuestos sobre los cuales algunos docentes basan su práctica pedagógica es lo más loable para preparar el camino a la inclusión. El docente debe atemperar su praxis al axioma de que todo estudiante puede aprender y ello conlleva a un tratamiento y atención pedagógicos desde la diversidad cognitiva del aula. Ello supone una correcta utilización de un diagnóstico que constituya una imagen lo más fidedigna del estudiante para poder ayudarle en su desarrollo

cognitivo. Esto supone la exploración de su familia, la comunidad en que vive, sus conocimientos y habilidades previos, sus experiencias más significativas, sus estilos y estrategias de aprendizaje. Contextualizar la práctica a las características y potencialidades de los estudiantes propicia que cada estudiante pueda obtener las metas de aprendizaje de acuerdo con su individualidad.

La rigidez en los métodos, así como una postura autoritaria, no son las herramientas para que los estudiantes avancen en su aprendizaje, menos aquellos que han sido víctimas de *Bull ying*, de la exclusión y la discriminación por su condición social. El mejor método es aquel que mueve el pensamiento con diversión y que logra establecer un nexo afectivo entre lo que se aprende y los que aprenden, ya que estos últimos se transforman en la medida que transforman el objeto. Ello conlleva que se genere un aprendizaje social y emocional donde son vitales los procesos de autorregulación, la colaboración, la resolución de conflicto, la empatía y la generosidad entre los miembros de la clase.

### 1.3 Retos y pautas para atender la inclusión en Educación Superior ecuatoriana

El proceso formativo es por excelencia el contexto donde se dinamiza la atención individualizada a cada estudiante que se forma como futuro profesional de un país. En tal sentido se define el proceso formativo de los profesionales de la educación:

La dirección por profesores de la formación profesional del estudiante, en la que se produce el tránsito hacia niveles superiores de desarrollo en los modos de pensar, sentir y en la calidad de los desempeños para la transformación del contexto de actuación pedagógica y la autotransformación. Es un proceso especializado y sistematizado de educación profesional de la personalidad que tiene en su centro al sujeto que se prepara

para ejercerla en un contexto específico de actuación profesional.  
(Parra, 2002, p. 20).

Un elemento esencial para la conducción eficiente de este proceso y la consecución de sus objetivos según el modelo del profesional de cada carrera es el diagnóstico, que constituye una herramienta pedagógica capaz de proporcionar una imagen integral del estudiante que presenta discapacidades, sus necesidades y sus potencialidades para su desarrollo multidimensional. En el accionar pedagógico se debe ser consecuente con el diagnóstico realizado no solo para atender y accionar sobre los aspectos que precisan de tratamiento en la personalidad del estudiante con discapacidad en formación, sino también deben maximizarse las potencialidades y los recursos con que cuenta el estudiante. Es por lo que el propósito central del claustro universitario debe tener en cuenta no solo la “zona de desarrollo actual” del estudiante, sino también incidir sobre la capacidad potencial de aprendizaje, básicamente relacionada con su “zona de desarrollo próximo”.

Desde esta arista, la instrucción de los estudiantes con discapacidad debe implementarse teniendo en cuenta determinados ajustes curriculares que impliquen aquellos objetivos que resulten invariables de ser cumplidos por el estudiante conforme el modo de actuación profesional que debe desarrollar. Estos ajustes deben ser realizados sobre la base de la esencialidad de los contenidos de la profesión, aquellos que son determinantes para poder ejercer la profesión y resolver los problemas más generales del puesto de trabajo. Si consideramos el modo de actuación profesional, este pudiera constituir la brújula para realizar los ajustes curriculares necesarios.

La instrucción aún descansa en el enfoque disciplinar que fragmenta los saberes y que sesga las soluciones de los problemas profesionales

de la necesaria visión holística e integradora. Todos los estudiantes universitarios deben desarrollar el modo de actuación profesional que consta de un núcleo constituido por elementos inductores y ejecutores para el despliegue de acciones generales para el ejercicio de la profesión.

En consonancia, los ajustes curriculares deben fomentar el desarrollo de un modo de actuación interdisciplinario como la síntesis de integrar sistemática y progresivamente los núcleos fundamentales del contenido de la formación en la modelización de su actuación conforme el objeto de la profesión y que tiene su salida en el desempeño profesional.

Bajo esta premisa, se debe lograr la integración de las disciplinas y del claustro para potenciar la unidad de acción. En tal sentido, se debe producir la planeación de clases cooperadas entre varios docentes del claustro donde no debe faltar aquel docente que se ha especializado en la atención a la discapacidad de los estudiantes. Pero esta planeación y enseñanza cooperadas tienen un carácter preventivo, ya que los docentes no pueden dar espacio a la espontaneidad ni a la improvisación con respecto a la intervención que han diseñado.

Esto quiere decir que el aspecto preventivo en la atención a la discapacidad descansa sobre los sustentos de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1979), pues viabiliza la relación dialéctica diagnóstico-pronóstico del desarrollo humano de los estudiantes con discapacidades y propicia los niveles de ayuda para acompañar y promover el desarrollo de estos con ayuda de sus compañeros de aula. El carácter dinámico de la zona de desarrollo radica en que cada nivel que alcance se convierte en un nuevo potencial de desarrollo. Por tanto, la prevención es crucial en la educación inclusiva, pues un trabajo bien pensado de esta naturaleza podrá contrarrestar los

posibles problemas que pudieran resultar y minimizar sus efectos y sus riesgos.

Se trata, entonces, de brindar los recursos y el acompañamiento necesarios para que las tareas de aprendizaje puedan cumplirse desde una polifonía de alternativas en sus objetivos, en los productos a alcanzar y en las vías a través de las cuales esos productos cristalizan. De modo que, didácticamente, se atiendan las necesidades de todos y todas con respecto a sus conocimientos previos, a sus habilidades, a sus estrategias y estilos de aprendizaje, a sus inteligencias múltiples, a sus discapacidades para que los objetivos se cumplan en la dialéctica de la unidad y la diversidad.

Los docentes deben ser superados y actualizados en educación inclusiva como parte de su formación permanente, ya que esos contenidos les ayudarán a un cambio en su desempeño y a desarrollar la esfera afectivo-volitiva con respecto a la diversidad y a su valorización de modo que se enriquezca el proceso de formación del profesional sobre la base de los retos que impone la atención a las necesidades de todos y todas. Esta necesidad del claustro los pondrá en mejores condiciones desde las dimensiones pedagógica, la sociológica, psicológica y tecnológica para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidades y de aquellos que los acompañan. La formación permanente en materia de educación inclusiva propiciará que el docente se convierta en investigador de su propia praxis y que pueda transformarla con la utilización de métodos científicos.

Esto es crucial, puesto en el proceso formativo de los profesionales como aquellos de la educación, se considera que el modo de actuación de algunos profesores formadores ejerce una gran influencia, no solo por los objetivos que trata de alcanzar y los contenidos que desarrolla, sino, también, por el proceso que lleva a cabo" (Imbernón, 1994 y 1997, Hernández, 2011; y Aguilar, 2000, citados por Garcés, 2003, p.

15), y al mismo tiempo reconocen el efecto reproductor o de modelaje que ejerce el modo de actuación de los docentes en los profesionales en formación de la educación.

Es por lo que el docente tiene una gran responsabilidad en la atención a la discapacidad, por cuanto modelará a través del ejemplo personal qué nivel de afectividad, de aceptación y de respeto muestra hacia esos estudiantes y de cuánto se prepara para que logren su plena integración social.

En consecuencia, el proceso formativo del profesional con carácter inclusivo tiene como fin la *“formación humana”*. En relación con la formación humana en la Educación Superior, Fuentes (2009), hace referencia a que la actividad educativa está llamada a potenciar las cualidades y la naturaleza humana que trasciende, a ver a los hombres y mujeres como seres sociales e individuales.

Consecuentemente, la formación humana tiene plena interrelación con la inclusión. Es por lo que uno de los desafíos que tiene la universidad ecuatoriana es la educabilidad de los sentimientos, de las cualidades como garantes del pleno desarrollo de la personalidad de los estudiantes que es al mismo tiempo única y diversa. No solo tiene valor el desarrollo de la esfera cognitiva, de competencias, de estrategias de aprendizaje como resultado de la transformación del pensamiento del estudiante producto de la instrucción. La formación es superior si el intelecto está conectado con los sentimientos; si se cultiva y se sistematiza el respeto, la compasión, la confianza, la autoestima, la aceptación, el derecho de todos a una educación de calidad, la inclusión será una palabra llena de sentido en nuestras universidades.

La ubicación de los estudiantes con discapacidad debe tener en cuenta que no haya barreras arquitectónicas que violenten su derecho

al disfrute de los diferentes espacios de la universidad. Su inserción en los grupos de estudiantes sin discapacidades tiene muchas ventajas desde el punto de vista educativo, ya que los niveles de ayuda que les brindan sus compañeros al igual que la socialización e intercambio de saberes en el desarrollo de tareas y ejercicios integradores contribuyen a la cohesión grupal. La inserción en estos grupos propicia que la atención a sus necesidades no se complejice para el claustro.

Por otro lado, se plantea la inclusión desde el punto de vista de los estudiantes, aun cuando es escasa la literatura que indague sobre el índice de docentes universitarios con discapacidad en el ejercicio de la profesión. Esto reafirma que la Educación Superior no ha interiorizado la complejidad de la educación inclusiva porque aún pervive la filosofía de que los claustros como los universitarios, la discapacidad es una agravante para el ejercicio de la profesión.



# CAPÍTULO

# 2

## EL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR

El presente capítulo brinda un recorrido por dos procesos fundamentales de la Educación Superior; la formación de pregrado vista como aquel proceso que garantiza la preparación de los profesionales de Educación a partir de un sistema de competencias para que puedan resolver los problemas más generales en su desempeño pedagógico. En unidad dialéctica también se presenta algunas valoraciones, posturas y reflexiones sobre el proceso de formación permanente o continua, llamado a una total profesionalización de los profesionales de ese ramo a través de sus diversas formas. Se incluye, además, una visión humanista, antroposemiótica y antropopedagógica de fenómenos actuales que se incorporan a la formación como resultado de la diversidad humana.

## 2.1 Reflexiones teóricas sobre el proceso de formación continua en Educación Superior

La formación es la categoría esencial y el objetivo fundamental de la pedagogía. Ella comienza desde el nacimiento y continúa durante toda la vida del individuo por lo que tiene un carácter permanente, en tanto es la base de la culturización del hombre y el mecanismo para poder insertarse en la sociedad a partir de la apropiación de un conjunto de saberes, normas y sentimientos que perfilan la conducta. Estas ideas fueron asumidas por pedagogos de la altura de Comenius al pronunciar:

pero, aunque no sea inminente la muerte y se esté seguro de una vida larguísima; sin embargo, debe empezarse la formación puesto que la vida ha de pasarse, no aprendiendo, sino operando. Es conveniente comenzar a instruirnos para las acciones de la vida, no sea que nos veamos forzados a decaer antes de haber aprendido a obrar. (Comenius, 2000, p. 53).

De igual forma, el carácter continuo de la formación también se evidencia en el ideario de Maheu al connotar este que la misma “expresa una dedicación coextensiva a la vida [...] y en este sentido, engloba la formación profesional, la cual exige un constante reciclaje” (Maheu, 1975, p. 12, citado en Corbo, 2005, p. 8).

En estas se acuña la significación que tiene la formación del hombre para toda la vida y donde prima con un papel trascendental el aprendizaje. También refleja con claridad que el aprendizaje no es para hacer del hombre un reservorio de saberes, sino para que este transforme su modo de actuación al “obrar”, como el escritor cita, y con ello cambiar el medio en que se desarrolla.

En las posiciones anteriores se revela un nexo estrecho entre formación, educación y aprendizaje porque la formación en la

Educación Superior pone al docente en contacto con la cultura que le ha antecedido y la que se construye, de modo que alcance las competencias y valores necesarios que le permitan insertarse de manera armónica en el mundo y actualizarse constantemente.

Por consiguiente, la formación continua del docente se centra en un sistema de legados culturales heredados por la humanidad, y la formación representa para el individuo la conquista de su autonomía y naturalidad, y a su vez, conforme con la revolución científico-técnica para que actúe y transforme el contexto y en el momento que le corresponda estar. Es así como a través de la formación continua se prepara a los profesionales de un país para que sobre la base del desarrollo de competencias puedan servir a su pueblo en la producción y servicios de calidad para así transformar la sociedad y desarrollar el máximo grado de felicidad.

En otras palabras, se revela la educación como categoría general y eterna a través de la cual se prevé el acto de transmisión de la cultura acumulada por la humanidad y el dominio de esta, además de su utilización práctica creadora en función del progreso social-individual. Sin embargo, pensarla como transmisión de la cultura es solo ver al docente como depositario de la cultura y no como un hacedor y creador de la misma.

La formación continua es referida en los trabajos de De Lella, C. (1999), Perrenoud, P. (2002), Feliz, G. (2009); Cano (2008) y Fonseca (2017). Estos estudios se consideran importantes antecedentes teóricos, ya que conciben la formación continua como proceso y resultado que, fundamentados desde las Ciencias Sociales, prepara al docente en todos los aspectos de su personalidad.

Por otra parte, constituye un eje esencial en el que se articulan los procesos de actualización para la mejora del desempeño

profesional y enfatizan que la misma lleva implícito el desarrollo ulterior de los procesos cognitivos, valorativos y axiológicos para transformar críticamente la realidad, proteger y mejorar el medio y las propias condiciones de vida. También revelan que es la base de la profesionalización y de la equidad educativa. Sin embargo, no siempre se considera las disímiles variables del contexto ecuatoriano ni la multiculturalidad a la que se enfrenta el desempeño profesional de los docentes.

Según lo define Feliz (2009, p. 32), la formación continua de los docentes:

es el proceso que incluye el sistema de acciones dirigidas a los docentes en servicio para lograr actitudes positivas hacia la docencia; proporcionar los espacios necesarios para desarrollar habilidades, generar conocimientos y proveerlos de las estrategias para dirigir el proceso docente educativo de forma creativa, siendo la formación y la autoformación procesos de potenciación y desarrollo del docente, en relación con su dimensión humana y profesional.

A pesar de que la anterior definición contiene elementos claves el desarrollo de habilidades, actitudes hacia la docencia y su nexo con el desarrollo del docente, la formación continua no es reductible al desarrollo de habilidades en el docente, en tanto constituye una exigencia hoy para la formación inicial el desarrollo de competencias. Por consiguiente, la formación continua debe desarrollar en los docentes de la Educación las competencias necesarias para un desempeño óptimo. En esta aproximación no se evidencia la manera de trascender, en tanto no se evidencia que la formación continua debe impactar el desarrollo de competencias en los estudiantes, en altos niveles de aprendizaje en los mismos que los prepare o bien para su continuidad de estudio o bien para un ejercicio profesional de calidad.

En consecuencia, se asume de La Asociación de Docentes de Alberta el fin teleológico de este proceso que lo define como “la amplia gama de actividades que los docentes realizan individual o colectivamente para mejorar su práctica profesional y mejorar el aprendizaje de los alumnos” (InPraxis Group Inc., 2006, p. 2). No obstante, un proceso no es reducible a una gama de actividades.

En otra dirección, las diferentes denominaciones concedidas a la formación como continua y permanente enfatizan en la durabilidad, sistematicidad y estadios temporales de la misma, sin embargo, es escaso el reconocimiento del papel sustantivo de la cultura de la profesión como eje dinamizador y mediador de toda formación, que es a su vez, síntesis y resultado de la apropiación de la experiencia sociohistórica legada por la humanidad y dentro de esta, la cultura de la profesión. Es por lo que se asume como formación académica. En consecuencia, la formación continua es proceso y resultado de la apropiación, difusión y creación de la cultura de la profesión que resulta en la dinámica de lo individual y lo social en un contexto profesional determinado, a través del cual tiene lugar el cultivo de cualidades de la personalidad del profesional, modos de actuación profesional de elevada calidad, así como de su intelección y de sus sentimientos para transformarse a sí mismo y a su medio social en la búsqueda de la excelencia profesional y humana.

En el análisis de la formación continua son esenciales las relaciones dialécticas que se establecen entre esta y la excelencia lo cual concede un lugar importante a la actualización constante para tener un modo de actuación de calidad como aspecto vital de la cultura de la profesión.

Es reconocida la importancia y la necesidad que tienen los profesionales de Educación de disponer de una coordinada y continua formación académica que les permita la sistematización

de los procesos que dirige, lograr la calidad de los mismos a partir del encargo social que se deben acometer para con las presentes y futuras generaciones de niños, adolescentes y jóvenes de ahí, al decir de Delors “La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI...” (Delors, 1996, p. 54) y se convierte en un imperativo para que el docente de Educación logre una plena profesionalización en su actuación.

Es por lo que la creación de ambientes de actualización y superación es condición indispensable para propiciar la formación permanente de profesionales aptos para evolucionar conjuntamente con los cambios científicos, tecnológicos y las buenas prácticas que se dan de forma inevitable en la sociedad, planteándoles a estos una mayor exigencia: la formación de los futuros profesionales de la Educación Básica deberá transmitir, eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y prácticos y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos, así como las vías y formas de obtenerlos.

El proceso de formación académica adquiere una base científica al ser direccionado por determinados principios, que constituyen la base orientadora de este proceso y revelan aspectos internos y sustanciales que determinan la efectividad de esta, en consecuencia, se asumen los principios propuestos por Escotet, (2000, p. 118), citado por Piña Tovar (2004, p. 19):

**Principio del carácter continuo, integral, dinámico e innovador de la educación:** este principio expresa el nexo entre la formación inicial y continuada del profesional de la Educación, como expresión de consecutividad en el pensamiento y la actuación de los saberes de la profesión y del carácter dialéctico dado en la complementariedad y jerarquización de estos, así como en el desarrollo integral de la personalidad de los docentes para el desempeño profesional.

**Principio del aumento de la participación democrática:** a mayor formación y desarrollo profesional mayor libertad y capacidad de elección para implementar los avances científicos en el ejercicio de la profesión lo que repercute en el desempeño exitoso. La democratización y la libertad son proporcionales a la formación continua, ya que dependen de la preparación académica, ética y axiológica para que realmente puedan concretarse en la dirección didáctica y pedagógica.

**Principio del cambio de significado de la actividad:** se realiza con este principio la ley de la negación dialéctica, y del desaprender, aprender y reaprender porque los paradigmas teóricos emergentes que surgen con sus instrumentales metodológicos invitan a reconsiderar la praxis pedagógica, los modos de actuación sobre la base de la crítica constructiva del ejercicio de la profesión que debe alinearse al pensamiento de avanzadas dentro del campo profesional.

**Principio del desarrollo y estimulación de la creatividad:** debe incidir en el desarrollo armónico del profesional, de su intección, así como de todas las esferas de su personalidad que lo muevan a la creación de aportes en su campo profesional sobre la base de la investigación y de las necesidades de su contexto profesional.

**Principio de la motivación:** reconoce en la motivación el elemento indispensable que mueve al profesional a su profesionalización, a su autoformación y a generar el cambio esperado en los estudiantes.

Estos principios subrayan la formación continua como un proceso dialéctico y de profesionalización de la actividad docente, ya que la formación se revela como categoría integradora de un conjunto de saberes de la profesión que tienen como elemento esencial la propia actividad creadora del docente que se dinamizan desde la dirección del proceso y que imprimen calidad a su desempeño.

En consecuencia, la formación es el fundamento básico en la comprensión teórico- práctica del desempeño profesional y se revela como un proceso sistemático y progresivo de transmisión, apropiación y creación de la cultura profesional que transcurre por etapas ascendentes, sustentado en la actividad-comunicación como mecanismo de preservación, difusión y creación de la cultura desde una actuación consciente y creadora en el ejercicio profesional.

Para aquellos docentes que se insertan en la Educación Superior es ineludible su actualización en la didáctica y la Pedagogía de la Educación Superior debido a que les permitirá responder ante los profundos cambios de modelos y paradigmas de aprendizaje en la búsqueda de la calidad y pertinencia de la formación de los futuros egresados. En consecuencia, la actualización pedagógica del docente de Educación propiciará que este se convierta en un innovador de su propia praxis en la cual el estudiante sea el protagonista de su propio aprendizaje, ya que al decir de Kant (2003, p. 79) “ la práctica sin teoría es ciega y la teoría sin práctica es estéril”, pues el conocimiento discurre por el camino lógico de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de este a la praxis; y es en esta última que se comprueba y se enriquece el conocimiento.

Por otro lado, la formación no solo debe contemplar el aprender a saber y el aprender a ser, sino también a aprender a convivir, que es condición indispensable para insertarse con éxito en la sociedad sobre la base de normas cívicas que propicien el respeto, la tolerancia y el reconocimiento al otro más aún cuando se trata de la educación de niños en sociedades multiculturales. Se piensa también que el *aprender a hacer* o *aprender a aprender* es fundamental, en tanto el éxito de una formación académica depende del autoconocimiento que tenga el docente de sus particularidades psicológicas, de sus estilos y estrategias de aprendizaje y de la metacognición que haya desarrollado para poder enfrentarse con éxito a la construcción

de nuevos saberes aun cuando no se inserte a ninguna modalidad de superación. Esto es fundamental para que pueda enseñar a sus estudiantes a conocerse y a que puedan regular su propio aprendizaje. La formación académica focaliza en el desarrollo de competencias profesionales, de manera que impacta en el desarrollo de prácticas innovadoras, es en dicho proceso que el docente se convierte en sujeto cognoscente. El proceso de aprendizaje del docente es visto como un aprender a aprender, construido en el día a día, sobre la base del intercambio de saberes y experiencias con sus colegas de forma constructiva, que se configura en el modelo de organización y significación de sus experiencias, sensaciones, emociones y pensamientos, construyendo prácticas de enseñanza y de aprendizaje sobre la base de metodologías activas.

Para lograr ese fin, se precisa de una actualización en metodologías activas para que las pueda extrapolar a su práctica profesional y que la clase sea transformadora y descolonizadora de un hacer viciado para estimular la independencia y la autonomía de los y las estudiantes. En tal sentido, se considera que la *conditio sine qua non* para llevar a vías de hecho estas metodologías es que el docente de Educación posea las competencias para un desempeño eficaz, en el cual la formación académica tiene un papel fundamental, ya que los saberes de las competencias se actualizan constantemente como resultado del avance científico-tecnológico.

En conclusión, la formación permanente es un proceso que complementa la formación inicial y persigue la actualización, superación, el autopreparación y la formación académica como su cúspide, cuyos aportes tienen una repercusión transformadora en el desempeño pedagógico. De ahí que la universidad tenga un rol fundamental en este tipo de formación que puede desplegarse de manera presencial, semipresencial, a distancia y desde el puesto de trabajo.

## 2.2 Metodologías activas

El mundo contemporáneo, con su modelo productivo, demanda de la educación la aplicación de procederes que estimulen la independencia, la autonomía, la significatividad del aprendizaje en las aulas. Este modelo precisa del trabajo en equipo, de la confrontación del conocimiento con la práctica, con las inquietudes de los estudiantes, los que son constructores de su propio aprendizaje áulico y extendido.

Las TIC han planteado nuevos retos a los docentes en cómo transitar del aprendizaje enciclopédico y memorístico a una concepción del aprendizaje duradera porque es el propio estudiante quien emplea sus propias estrategias para aproximarse al contenido e ir interiorizándolo a partir de sus propios esquemas cognitivos, con la ayuda del otro y por medio de las ventajas que brindan las TIC al sistema educativo, de manera que los impactos de estas se revierten en la concepción de nuevos sistemas procedimentales que hacen el acto didáctico productivo.

En la literatura científica se evidencia cierta diversidad conceptual en su denominación; en ocasiones referidas como metodologías, como modelos y como estrategias de aprendizaje.

Se hace necesario entonces aclarar estas esencias para poder implementarlas de manera efectiva. Un modelo es un sistema de ideas que sustenta determinada praxis y una metodología es más bien el instrumental a través del cual se concreta el modelo mientras que las estrategias de aprendizaje constituyen “un sistema de operaciones, pasos, rutinas que utiliza el estudiante para facilitar la obtención, el almacenamiento, recuperación y uso de la información” (Wenden & Rubin, 1987, p. :19). Es decir que las metodologías pueden articular

estrategias de aprendizaje. Sin embargo, la pluralización de esta última denominación conlleva a pensarse como procedimientos de los docentes y estudiantes en relación con el aprendizaje.

Saturnino de la Torre y Verónica Violant en su artículo “Estrategias creativas en la enseñanza universitaria” reflexionan sobre la metodología como herramienta o palanca esencial para llevar a cabo el cambio de los tradicionales contenidos académicos a contenidos profesionales centrados en el desarrollo de competencias y habilidades. Esto es pasar de un modelo de enseñanza verticalista, bancario y transmisor de información a un modelo de enseñanza que potencie el aprendizaje desarrollador basado en la actividad formativa del estudiante.

El desarrollo de estrategias innovadoras adquiere una importancia trascendental frente al modelo bancario y transmisor. De la Torre, S. y Violant, V. (1993, p. :7) plantean que “la creatividad, es el alma de las estrategias innovadoras orientadas al aprendizaje por cuanto es el alumno, el que ha de ir mostrando la adquisición de las competencias convenidas en cada una de las materias”. Al respecto, se coincide parcialmente, en tanto la creatividad es fermento para un pensamiento innovador que se concreta en las estrategias. Sin embargo, sin llegar a menospreciar la incidencia del aspecto biológico, los autores un tanto absolutizan el rol del estudiante y desatienden el acompañamiento, la corresponsabilidad y los nuevos roles que debe asumir el docente.

Desde esa perspectiva se desestima que el aprendizaje tiene un carácter social y que los estudiantes serán creativos, independientes y reflexivos en la medida en que el docente de Educación potencie estas cualidades.

Estas metodologías activas promueven un aprendizaje creativo, que desde las consideraciones de Torres en “Estrategias creativas en la enseñanza universitaria”:

Es el conocimiento construido con la implicación activa del sujeto, desde su planificación hasta su internalización, caracterizado por la motivación intrínseca, estar centrado en el discente, carácter abierto del proceso y la autoevaluación (De la Torre y Violant, 1993, p. 272).

Si bien se comparte que estas características deben tipificar el aprendizaje en la contemporaneidad, sus características apuntan al aprendizaje desarrollador y no al aprendizaje creativo. Este último tiene como núcleo esencial la creatividad y esta es transformar una cosa en otra. De ahí que el pensamiento creativo zigzaguee en dos sentidos en oposición al pensamiento lógico que se ciñe a la unidireccionalidad. Es imaginativo, intencional, original y de valor. Al potenciar un aprendizaje desarrollador se sientan las pautas para hacer del futuro docente un profesional emprendedor, crítico, autónomo, polivalente, competente, al que se le estimule la creatividad, con una alta capacidad de adaptación al cambio (entornos flexibles), capaz de trabajar en equipo teniendo en cuenta las diversas variables contextuales.

La utilización de metodologías activas de aprendizaje en la carrera de Educación Básica tiene el objetivo de dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un desarrollo integral de la personalidad del estudiante para el ejercicio de la profesión con calidad. Estas metodologías, una vez modeladas por el docente, serán incorporadas al repertorio metodológico del/de la estudiante como aquel instrumental que posibilitará una clase productiva.

Estas metodologías activas empoderan al estudiante y propician una formación como un proceso interpersonal, dinámico y comprensivo

que combina armónicamente las dimensiones académica, laboral, investigativa y de vinculación con la sociedad.

Las metodologías activas son contrarias a un aprendizaje mecánico y memorístico que reproduce los contenidos, se produce en la socialización, en la red de interacciones que se desarrolla en torno a ellos. En consecuencia, el estudiante aprende, desaprende y reaprende con la construcción del conocimiento, se estimula la cooperación entre los estudiantes donde colaboran en la consecución de sus metas enfatizando la dimensión social y humana del aprendizaje. Estas ideas son consecuentes con la pedagogía freireana “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción y construcción”. En tal sentido, Freire en su sentencia se opone a una tendencia bancaria, ya que a través de metodologías activas los docentes de Educación deben potenciar un aprendizaje desarrollador y significativo en sus estudiantes que estimule la apropiación individualizada del conocimiento, debe proveerlos de las herramientas fundamentales que le permitan aprender y tener unos saberes propios que han sido filtrados a través del prisma de su subjetividad.

Así pues, en la formación del futuro docente de Educación son extensibles las ideas de Freire al connotar que el acto de enseñar exige conocimiento, y, por consiguiente, un intercambio de saberes exige reflexión crítica sobre su propia práctica; es por lo que en la formación de los docentes de Educación un momento fundamental es la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas.

Una de las llamadas metodologías activas es el aula invertida donde desaparece la idea de aprendizaje como un proceso que únicamente puede darse en el aula; o sea el aprendizaje es un proceso que traspasa los muros áulicos y que es mediado por las TIC. Su didáctica se sustenta en la aproximación del estudiante al material de estudio

antes del acto de la clase para que la clase se convierta en un momento donde se debate, se discute y se construye el conocimiento de manera compartida, pero a la vez personalizado.

es una variedad del aprendizaje semipresencial, que tiene por objetivo lograr que los/as estudiantes gestionen su aprendizaje interactuando con material audiovisual y trabajando de manera colaborativa. Esta metodología usa principalmente las TIC, para proporcionar una experiencia de aprendizaje autónomo, utilizando recursos multimediales fuera de la clase y previo a ella. (Bergmann, J., & Sams, A. 2012, p. 24).

Este momento se convierte en un espacio de profundización y de aplicación del conocimiento sobre la base de tareas sustentadas en el método problémico, cuyos resultados son frutos de la colaboración de los estudiantes desde el trabajo en equipos. En todo este proceso alcanza un rol significativo la internalización, definida como “la reconstrucción interna de una operación externa” (Vygotsky, 1979, p. 44), esto es, la incorporación al plano individual, intrapsicológico, de lo que previamente ha pertenecido al ámbito de nuestras interacciones con los demás.

La sesión de aprendizaje se complementa con la retroalimentación a las dudas y carencias que pueden observarse durante la realización de las actividades y ello conduce a la activación de la función ejecutora de la metacognición que conlleva a los estudiantes a niveles superiores en el desarrollo de su cognición y de regulación de su propio aprendizaje. Se trata entonces de reconocer que el aula invertida rompe con la dinámica tradicional y crea un ambiente interactivo y colaborativo entre los estudiantes para aplicar el conocimiento.

El aula invertida fomenta la independencia del estudiante, el trabajo en equipo desde la dinámica aprendizaje individual y grupal, así

como la colaboración y la significación que el conocimiento adquiere para el estudiante a partir de su utilidad y aplicación. Sin embargo, se debe tener en cuenta en la planeación que los estudiantes tengan acceso a las TIC, de lo contrario no seremos totalmente inclusivos en el proceso didáctico.

En el abordaje del aula invertida, se considera que esta estrategia:

asume la lógica del proceso de asimilación del ser humano que considera la interacción entre la orientación del contenido, (habilidades y conocimientos), la ejecución y el control; y en este proceso quedan integradas las operaciones racionales del pensamiento, las habilidades propias de las TICs y los contenidos a abordar en cada aprendizaje. (*Vidal et al.*, 2014, p. 6).

El Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Basado en Problemas se sustentan en la realización de un proyecto de aprendizaje con una duración determinada cuyo objetivo es resolver un problema donde el estudiante debe realizar un sistema de acciones que contribuyen a su solución para la cual aplica los conocimientos de forma interdisciplinar y las habilidades planteadas para el siglo XXI.

Ambas metodologías confieren un rol protagónico a los estudiantes quienes trabajan de manera colaborativa para alcanzar un resultado. El docente se convierte en mediador/a, mentor/a, facilitador/a y consultante.

El trabajo colaborativo que promueven estas técnicas favorece al docente:

a elevar el rendimiento de todos sus alumnos, incluidos tanto los especialmente dotados como los que tienen dificultades de aprendizaje. En segundo lugar, lo ayuda a establecer relaciones positivas entre los alumnos, sentando así las bases de una

comunidad de aprendizaje en la que se valore la diversidad. En tercer lugar, les proporciona a los alumnos las experiencias que necesitan para lograr un saludable desarrollo social, sicológico y cognitivo. La posibilidad que brinda el aprendizaje cooperativo de abordar estos frentes al mismo tiempo lo hacen superior a todos los demás métodos de enseñanza (Johnson y Johnson, 2004, p. 10).

El docente de Educación Superior está llamado a modelizar estas metodologías activas en su docencia, a concienciar a los futuros docentes sobre su lógica, sus características, su selección de acuerdo con las especificidades de las tareas y el objetivo que se persiga, para así contribuir a la esfera docente metodológica de estos y a una dirección didáctica centrada en el estudiante, en sus particularidades, y en la utilización de procederes productivos para aprender.

### **2.3 Breve esbozo lógico-histórico de la formación inicial docente de la Educación Básica**

Una mirada a la historia de la formación inicial docente es fundamental para los docentes de la Educación Superior, ya que se advierten los avances, estancos, retrocesos tendencias y regularidades de lo lógico en lo histórico, o sea como el pensamiento expresado en categorías, leyes, principios, enfoques han marcado una impronta en la trayectoria de la formación inicial docente. En tal sentido, se utiliza el método histórico- lógico que permite revelar la desevoltura de este proceso amparado en indicadores que guían la caracterización de las etapas que se demarcan para así poder determinar las tendencias que al decir de Melquiades Mendoza (2004, p. 19):

es la inclinación u orientación que toman las características del proceso de formación del profesional de la educación, vistas en el devenir histórico del proceso o en el grado de coincidencia, a partir de su manifestación, en diferentes contextos. Es el punto

coincidente de las características del proceso de formación del profesional de la educación que vislumbra el movimiento futuro del proceso.

El movimiento del pensamiento científico en la contemporaneidad ha posibilitado la implementación de importantes enfoques y métodos que propician un aprendizaje perdurable y que logran las necesarias relaciones dialécticas entre cognición y afectividad y desarrollo de los modos de actuación profesional.

La historia de la formación inicial docente se realiza sobre la base de los siguientes indicadores:

- Concepciones, enfoques y modelos que sustentan el aprendizaje el proceso de formación inicial docente.
- Papel del estudiante con respecto al aprendizaje de los contenidos de la profesión.
- Desarrollo de los modos de actuación. -Profesionalización de los contenidos de la formación.

Estos indicadores sirven de sustento para caracterizar las diferentes etapas históricas, las que han sido tomadas del estudio realizado por *Calle et al.* (2017, p. 63) y adaptadas a los fines de este apartado.

Primera etapa: Formación inicial docente de base conductista (1950-1989).

Segunda etapa: Reorientación laboral en la formación inicial docente (1990-1999).

Tercera etapa: Consolidación del Perfeccionamiento de la formación inicial docente desde su profesionalización (2000-2021).

Primera etapa: Formación inicial docente de base conductista (1950-1989)

En los primeros momentos de su desarrollo, el proceso de formación inicial docente se vio influenciado por posturas conductistas y concepciones tradicionales y funcionalistas que condicionaban la trayectoria práctica-docente desde un marco de referencia prescriptivo para la formación inicial docente.

El aprendizaje fue valorado solo desde la conducta del estudiante y se desestimó todo el psiquismo del estudiante en términos de su subjetividad, sus emociones, sus vivencias, sus experiencias. El aprendizaje se entendió como un acto mecánico y reproductivo.

La enseñanza se realizaba sobre la base de estímulos cuya conducta positiva tenía un reforzamiento, así, el estudiante aprendía de forma memorística. El docente poseía el conocimiento y detentaba la información lo que condicionó su postura autoritaria. El proceso de enseñanza-aprendizaje no canalizó la actividad del estudiante para que ganase en independencia y poder apropiarse de una lógica para avanzar hacia niveles de autonomía en el dominio de los contenidos de la profesión.

Las limitaciones teórico-conceptuales que marcaron esta etapa, no se distinguieron por la autogestión del conocimiento del futuro docente, ya que el docente era el centro del proceso y el estudiante tenía un papel activo-reactivo. Su protagonismo condicionó la selección de los métodos y medios. En consecuencia, predominó el estilo de enseñanza de transmisión-recepción y el aprendizaje se consideró como la memorización de los contenidos y la acumulación de estos. Se desestimó el desarrollo de estilos y estrategias de aprendizaje al igual que los procesos metacognitivos y de autorregulación en el futuro docente. De esto se infiere que mantuvo un papel pasivo con respecto al aprendizaje de los contenidos de la profesión, no concientizó las herramientas teórico-prácticas que lo condujeran a cumplir de manera cabal su encargo social.

Aunque en esta etapa al decir de *Calle et al.* (2017, p. 64):

se inicia una reorganización de la práctica docente con demostraciones prácticas en escuelas unitarias seguidas diariamente de clases de discusión, comentarios y evaluación de lo realizado y se esbozan sus objetivos, su planeación, tipos entre otros elementos que constituyeron parte de la teoría de la práctica docente.

En consecuencia, la práctica docente tuvo su realización en las escuelas anexos bajo orientaciones generales que no tomaban en cuenta la singularidad de una u otra carrera, se produjo un avance incipiente en cuanto a las relaciones entre lo académico y lo laboral. Si bien se reconoce que existió una intención pedagógica con respecto a buscar relaciones conducentes al dominio de los modos de actuación profesional, el fracturado vínculo de la teoría y la práctica condicionó un insuficiente desarrollo de estos en relación con los contenidos de la profesión, su dominio procedimental y su modelización en el ejercicio de la profesión. En consecuencia, la formación inicial docente estuvo desligada de los problemas profesionales que el futuro docente debía resolver en su actuación profesional.

Los contenidos de la profesión se impartieron de forma atomística y fragmentada, se desestimó en el proceso de enseñanza-aprendizaje la integración de los contenidos de las diferentes asignaturas a lo largo de la formación evidenciaron poca pertinencia a partir de su exiguo vínculo con la profesión del estudiante y en la contribución de las mismas a la solución de los problemas profesionales. El proceso de enseñanza-aprendizaje poco se retroalimentó desde la relación teoría y práctica, ya que los conocimientos constituían verdades acabadas. Por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje con base conductista propició un pobre desarrollo de las habilidades para el ejercicio de la profesión, las que permitieron insuficiente solución de los problemas al no potenciarse en los futuros docentes un pensamiento flexible

y creador que permitiera la contextualización del ejercicio de la profesión a tono con las condiciones concretas.

El condicionamiento operante del conductismo dificultó la transformación de la realidad educativa y el diseño de soluciones por los futuros docentes. El basamento de la conducta observable limitó los mecanismos de la metacognición y la autorregulación del estudiante lo que trajo aparejado un insuficiente conocimiento de sus procesos cognitivos y aquellos de sus estudiantes.

Esta etapa se caracterizó por “ la transmisión y asimilación de conocimientos, enfoques científicos, métodos de análisis científico-metodológicos y el desarrollo de habilidades de la especialidad” (Tejeda, I., 2014, p. 17). Todos estos elementos se suponían relacionados con la práctica, aunque esta aspiración no tuvo total correspondencia con la realidad educativa.

De acuerdo con *Calle et al.* (2017, p. 66):

en esta etapa se puede plantear la presencia de limitaciones en la formación del maestro de educación general básica lo que incide en su desempeño causado, fundamentalmente, por el desequilibrio en el nexo entre la teoría y la práctica, ya que se hiperbolizó el contenido científico con respecto a lo didáctico y metodológico.

En conclusión, un proceso de enseñanza-aprendizaje marcado por el mecanicismo, un aprendizaje repetitivo con énfasis en lo memorístico no pudo satisfacer la complejidad del proceso de formación en términos de aprendizaje y su posterior impacto en el ejercicio de la profesión. Los paradigmas existentes no favorecieron la reflexión ni el autodesarrollo del estudiante y su desvinculo con la práctica propició un insuficiente dominio de los modos de actuación profesional y una repercusión desfavorable en el ejercicio de la profesión.

## Segunda etapa: Reorientación laboral en la formación inicial docente (1990- 1999)

La inclinación hacia paradigmas de aprendizaje activo basado en el constructivismo y el aprendizaje significativo no alcanzó su total impacto en los estudiantes de Educación. En esta etapa se percibió un eclecticismo entre teorías de corte cognitivo, ecológico y contextual “encaminadas a formar al sujeto” según el deseo del maestro, además de “concepciones derivadas del pragmatismo, que centraban su atención, esencialmente, en el resultado final de la enseñanza como una reproducción y descripción del conocimiento considerado valioso” (Montoya, 2011, p. 28).

En esta etapa se mantiene un modelo transmisivo de contenidos acabados, inalterables e inamovibles con patrones que se caracterizaron por su rigidez en el aprendizaje. Los contenidos de la formación evidenciaron su desvinculación del contexto profesional. Estas características guardan estrecha relación con algunas problemáticas reveladas por el proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación básica (PROMECEB) instrumentado a lo largo de la década del 90, donde se connotan: 1 Carencia de prácticas educativas y de un sistema de dinamización del pensamiento pedagógico, debido a la falta de eventos y publicaciones que estimulen la investigación y renovación educativa. 2- Inexistencia de un sistema de evaluación integral de la evolución del sistema. 3- Carencias y debilidades en la formación inicial y desarrollo de los recursos humanos que laboran en el sector educativo. 4- Limitaciones en el desarrollo curricular, debido a que no se consideraban diferencias de los educandos, realidad socioeconómica, valores étnicos y culturales y el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

Estas problemáticas no permitieron un papel activo y reflexivo del estudiante ante el aprendizaje de los contenidos de la profesión por

cuanto la dinamización de los aprendidos y su sistematización no tuvo a la práctica como su criterio valorativo, por lo que al no desarrollar la reflexión sobre la base de la acción práctica no se logró enriquecer sus contenidos declarativos, procedimentales y valorativos a partir de una contrastación de la teoría y su sistematización en el contexto profesional. Por consiguiente, al haber una insuficiente mediación de la práctica como elemento esencial de aportaciones significativas al ejercicio de la profesión, no se desarrolló en el estudiante estrategias de autodesarrollo que permitiesen una mayor regulación de su aprendizaje con respecto a la profesión y el perfeccionamiento continuo de su actuación a través de las prácticas preprofesionales. Se produjo un desbalance en los contenidos de la profesión por cuanto se distingue en esta etapa en palabras de *Calle et al.* (2017, p. 65):

escasas tareas con enfoque profesional que respondieran a su formación laboral [...] Ello trajo aparejado una persistencia de la desvinculación teoría-práctica que no conllevó a un aprendizaje consciente de los contenidos de la profesión ni de las habilidades profesionales para la solución de los problemas de la profesión. Ello propició concreciones inconsistentes del modo de actuación profesional, alejadas de las características esenciales de la profesión (Montoya, 2011, p. 9).

De lo anterior se infiere que no hubo una profesionalización intencionada ni planificada de los contenidos de la formación que posibilitara que las asignaturas evidenciaran su contribución al desarrollo de los modos de actuación, ni al ejercicio de la profesión. Si bien existió un movimiento del pensamiento hacia procesos interdisciplinarios con el accionar de los institutos pedagógicos, estos no se concretaron en virtud del establecimiento de los nexos necesarios entre los sustentos teóricos de las disciplinas y asignaturas y su viabilidad en la práctica, cuestión compartida por *Calle et al.* (2017, p. 65) al señalar que en esta etapa “Se enriqueció lo

académico al insertarse, en las carreras, contenidos didácticos y de las metodologías especiales. Sin embargo, no se alcanzó una plena influencia de estos aspectos teóricos en la práctica preprofesional pedagógica del componente laboral”.

*Grosso modo* se observa un desarrollo en el pensamiento a la búsqueda de paradigmas pedagógicos y didácticos que potencien un aprendizaje activo en los futuros profesores de Educación Básica, una organización y reorientación de la práctica sobre sustentos de avanzada para el momento histórico, sin embargo, se percibió una relación endeble entre los contenidos teóricos y su concreción en la praxis que no potenciaron la autorreflexión del estudiante con respecto al dominio de los contenidos de la profesión ni de los modos de actuación profesional, se explicitó una insuficiente profesionalización de los contenidos de la formación al carecer de una intencionalidad profesional.

Tercera etapa: Consolidación del perfeccionamiento de la formación inicial docente desde su profesionalización (2000- 2021)

Esta etapa la tipifican diversos acontecimientos que son impulsados por el movimiento del pensamiento en relación con el perfeccionamiento de la formación docente inicial de Educación Básica. Se fomenta el paradigma constructivista y de aprendizaje activo que conllevan a la construcción del conocimiento por el estudiante en formación docente sobre la base de sus conocimientos previos, sus estrategias de aprendizaje y su propia experiencia.

Se estableció un modelo curricular por competencias y se incrementaron los contenidos didácticos y pedagógicos con el objetivo de que el estudiante de formación docente tenga más dominio de las didácticas particulares.

Fue intención de esta etapa incrementar el vínculo teoría-práctica lo que conllevó al aumento de las prácticas preprofesionales y a una clasificación de acuerdo con sus objetivos. Se intensifica el componente laboral desde las relaciones reflexión-acción, teoría-práctica utilizando la práctica como mediadora. Esto se corrobora de manera acertada a partir de los planteamientos de Mendoza (2014, p. 23):

la práctica escolar como mediadora de toda la formación, la cual, asumida desde diferentes modelos de formación, genera otras tendencias, entre las cuales se destacan: la formación basada en la investigación, la formación basada en el entrenamiento y la formación basada en el autodesarrollo, todas con un factor común: la práctica [...]. Asumir la práctica como mediadora de la formación demanda de una concepción diferente de la formación, de la dirección del proceso y de la conformación del currículo, y a su vez exige la integración de la escuela al proceso de formación como elemento esencial, con un papel protagónico en la formación práctica del profesional y en el perfeccionamiento continuo de su actuación, lo que se complementa con una mayor implicación del profesional en formación en su autodesarrollo.

A partir de la investigación-acción, el estudiante está llamado a tener una participación dinámica en la construcción de su conocimiento, se debe potenciar la autorreflexión y la reflexión colectiva donde todos aprenden de todos y los estudiantes investigan su propia praxis. Por tanto, el estudiante tiene un papel más protagónico con respecto a la etapa anterior, ya que desde el objeto de la profesión se estimulan procesos que incorporan saberes sobre la solución a los problemas profesionales que tienen lugar en el contexto escolar.

Desde las propias bases legales se proyecta el desarrollo de los modos de actuación del futuro profesional desde su participación en las prácticas preprofesionales. En tal sentido, la Ley Orgánica de

Educación Superior (LOES, 2010) en su artículo 87, establece:

Como requisito previo a la obtención del título, los y las estudiantes deberán acreditar servicios a la comunidad mediante prácticas o pasantías preprofesionales, debidamente monitoreadas, en los campos de su especialidad, de conformidad con los lineamientos generales definidos por el Consejo de Educación Superior. Dichas actividades se realizarán en coordinación con organizaciones comunitarias, empresas e instituciones públicas y privadas relacionadas con la respectiva especialidad.

Esta concepción significa un movimiento en espiral de la formación inicial docente hacia un estadio superior a partir de intensificarse el vínculo teoría-práctica y la reflexión-acción desde la propia investigación. En consecuencia, existe una profunda transformación con respecto a etapas anteriores desde una elaboración teórica y metodológica que permita que a través de la formación desde, por y para las escuelas.

En esta etapa existe una clara intencionalidad en las asignaturas del currículo de lograr mayores niveles de integración en función del objeto de la profesión de forma que el estudiante se apropie de los contenidos teóricos que son fundamentales para sustentar su praxis pedagógica. En consecuencia, las asignaturas tuvieron en la praxis una fuente de profesionalización, sus contenidos tuvieron en el ejercicio de la profesión un vórtice para ser actualizados y crecer desde la transformación de los sujetos.

Sin embargo, los problemas de precedencia en el currículo entre la pedagogía y la materia a enseñar inciden en lograr verdaderas relaciones armónicas entre la teoría y la práctica, la reflexión no ha sido totalmente dinamizada en la formación por lo que el estudiante aún desarrolla de manera insuficiente las herramientas que le

permitan regular, innovar y transformar su propia praxis y tener un mejor desempeño.

Se reconoce lo escrito en “La formación docente inicial de educación básica en los Institutos Superiores Pedagógicos del Ministerio de Educación y Cultura” (MEC, 2006, p. 12) donde se señala que “los esfuerzos realizados por este ministerio para dinamizar el modelo de formación docente ejecutado con anterioridad no han logrado los objetivos esperados”.

En consecuencia, la caracterización de las diferentes etapas permite delinear los siguientes tránsitos en la formación inicial docente:

Desde concepciones y modelos tradicionales de base conductista con marcado eclecticismo que enfatizan en el dominio del contenido, hacia paradigmas de base constructivista que intentan desarrollar la reflexión y la independencia del estudiante de formación inicial docente, pero descontextualizados y poco intencionados hacia el objeto de la profesión.

La participación del estudiante ha transitado desde posturas de pasividad-reactividad con sesgos en la solución de los problemas profesionales hacia un mayor protagonismo en su aprendizaje profesional donde la reflexión y actuación carentes de sustentación científica, todavía no le permite transformar su contexto de actuación y transformarse como sujeto de la formación.

La profesionalización de los contenidos se ha movido desde posturas ancladas en el academicismo con orientaciones poco desarrolladoras de los modos de actuación profesional, hacia posturas permeadas del vínculo teoría-práctica, pero que aún no es consecuente con la necesaria contextualización, reflexión y transformación de las particularidades de la realidad social ecuatoriana.

## 2.4 La formación de la competencia profesional en el futuro docente de la Educación

El mejoramiento continuo de la Educación Básica General en Ecuador es una necesidad pues los futuros ciudadanos del país están llamados a la transformación de la sociedad ecuatoriana a partir del desarrollo de sus conocimientos, habilidades y valores que permitan asegurar el buen vivir. En el logro de este objetivo la universidad tiene un rol trascendental, ya que la actividad profesional del docente debe ser de alta calidad que asegure la transformación social, científica y cultural de los estudiantes.

Sin embargo, los resultados que aún exhibe la formación del profesional de Educación Básica no se corresponden con las demandas a nivel social.

Se precisa de un docente con una elevada sensibilidad humana, vocación de servicio y con un alto desarrollo de la competencia profesional. Este docente precisa de un pensamiento flexible y dialéctico que le permita la reflexión-acción-transformación de su propia praxis a partir de considerar la complejidad de los seres humanos que aprenden y del contexto con sus múltiples variables.

El verdadero aprendizaje conlleva a la transformación de los estudiantes y de su realidad, pero ese aprendizaje tiene como denominador común la cultura de partida de cada uno de los estudiantes. No reconocerla es negar que la esencia humana es diversa y así la realidad de cada uno de los que aprenden pues a lo largo de su aprendizaje van construyendo significados y sentidos sobre la base de sus propios marcos culturales de referencia.

Esta comprensión y su total dinamización en la práctica pedagógica exigen de la formación de profesionales competentes para la

Educación Básica como cometido de la formación profesional que desarrollan las universidades ecuatorianas. Aunque la temática de la competencia profesional ha sido abordada por muchos autores en la arena internacional tales como Hernández (2014); *Martínez et al.* (2017); Gómez-Rojas (2014); Gray, C. (2007), Montoya (2011), Tapia (2021), los que acertadamente aseveran que solo un profesional competente podrá acometer los procesos de transformación de la sociedad y de los propios ciudadanos.

Existe una pluralidad de miradas teóricas y concepciones diversas sobre la competencia profesional. Son valiosos los aportes del Proyecto Tuning para América Latina (2007); Cano (2008); García-San Pedro (2009); Tobón (2010); Villa y Poblete (2010), ya que contemplan aspectos esenciales para el desarrollo de esta como las habilidades, la reflexión y la capacidad. En consecuencia, tales líneas de análisis sobre la competencia revelan los saberes procedimentales sin los cuales el docente no podría operar pues estas representan los niveles de aproximación cada vez más profundos que realiza el ser humano con el conocimiento a partir de la praxis y la sistematización didáctica, lo que conlleva desarrollar capacidades transformadoras en el futuro profesional. Por otro lado, la reflexión es un elemento indispensable, ya que esta se articula con la valoración y permite que el que se forma pueda evaluar su desempeño, reorientar el curso de sus propios aprendizajes para lograr una praxis transformadora.

Es válido contar con los aportes de Aguirre (2016), Bolívar (2012), Escarbajal y Leiva (2017), ya que enfatizan en los aspectos cognitivos, motivacionales y afectivos así como en el desarrollo de la perseverancia, reflexión, flexibilidad, autonomía, responsabilidad y actitud; sin embargo, estas posturas tienen una fuerte carga psicológica que sesga la naturaleza didáctica de la competencia aunque no se niega que estos aspectos son esenciales en la actividad inductora y ejecutora de la personalidad del futuro docente. La competencia es

saber actuar, tener un alto desempeño con los recursos cognitivos, procedimentales, actitudinales que tiene el futuro docente que lo conducen a metas superiores en su actividad profesional y que lo mueven a la realización de proyectos con el trabajo en equipo.

Bolívar (2012, p. 34) constituye un referente importante, ya que su visión de la competencia es la de “un saber actuar que implica la movilización y combinación eficaz de recursos individuales (conocimientos, procedimientos, actitudes) y del medio (información, personas, material, etc.), empleando la reflexión, para resolver unas tareas que pueden ser juzgadas como complejas”. No obstante, la reflexión no solo debe ser utilizada para resolver tareas, ya que constituye un fin utilitarista sino para que el propio docente emprenda su propia transformación, desde una visión axiológica.

En una aproximación bastante acabada de la competencia J. Forgas (2003, p. 4) refiere que:

La competencia profesional es el resultado de la integración esencial y generalizada de un complejo conjunto de elementos sustentados a partir de conocimientos, habilidades y valores, que se manifiestan a través de desempeños profesionales eficiente en la solución de los problemas de su profesión pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminado.

Este autor nos remite a la complejidad de la integración de los componentes estructurales y funcionales en la regulación de la actuación profesional como un aspecto determinante en la progresión de niveles inferiores hasta niveles superiores de competencias que dan cuenta del desarrollo de esta y que evidencian la calidad de la actuación profesional.

El cubano Fuentes, (2011) sostiene una visión de la competencia como totalidad resultante de una integración dinámica de sus elementos

constituyentes que van más allá de los saberes connotados con anterioridad y que comprende el contexto por cuanto tiene un papel definitorio en la movilización de la competencia.

El desarrollo de las competencias está determinado por el contexto y se concretan en la particularidad de los problemas que se resuelven; la idoneidad es su cualidad distintiva, en tanto revela la calidad en el desempeño, la actuación depende de la sistematización continuada de procedimientos en contextos cambiantes. Otra característica de esta categoría es la resolución del problema que transita desde la comprensión plena de este, de la búsqueda de estrategias y recursos para su solución, sus posibles impactos y su comprensión y su aprendizaje para luego poder transferir esos saberes en situaciones parecidas. A todo se añade que se concretan en el desempeño integral del sujeto.

Al ser la competencia una totalidad contextualizada, son importantes los supuestos sobre el contexto que lo asumen como entorno ambiental, social y humano; este es asumido como eje condicionante de la comunicación (Fuentes, 2001); como modelo mental (Van Dijk, 2000); como el conjunto espacio físico-temporal de acciones, hechos y situaciones que rodean a un sujeto, influyendo en sus acciones y forma de ser (Montoya, 2005) y como situación social (Tardo, 2006), Contextualizar la competencia es atribuirle significado y sentido a la praxis pedagógica a partir de la interacción integración de una síntesis constructiva de saberes, representaciones sociales que permiten enriquecer el ejercicio de la profesión. Estas posturas sobre el contexto son necesarias para una actuación competente.

Es al asumir el método holístico-dialéctico que la competencia tiene un carácter globalizador, por encima de saberes fragmentados y concretos pues se precisa de la interrelación de todos sus componentes para dominarse. Estas visiones superan el atomismo de los saberes,

evocan otros procesos y fenómenos consustanciales a su desarrollo. La competencia desde estas posturas se manifiesta en el desempeño, por tanto, no se considera como algo potencialmente a ser, sino algo que es, es a idoneidad para superar los problemas profesionales y otros que puedan surgir y que deben ser resueltos conforme el contexto social.

Para Tapia (2021) las competencias que transversalizan la formación profesional son la comunicativa, la investigativa y la tecnológica. Estas aseguran que el futuro profesional sea competente en los procesos de recepción, producción e interacción lingüísticas para tener la comunicación como proceso fundamental para el ejercicio de su profesión y como herramienta de trabajo. El desarrollo óptimo de esta competencia tendrá una repercusión trascendental en el desarrollo de otras del ejercicio de la profesión como la competencia didáctica pues los saberes declarativos, procedimentales y axiológicos de esta última se dinamizan a través de la competencia comunicativa. Sin embargo, para sociedades multiculturales como la ecuatoriana, el desarrollo de la competencia comunicativa resulta insuficiente, en tanto otro tipo de competencia está llamada a desarrollarse y es la competencia comunicativa intercultural. Esta cualidad es necesaria para rescatar al otro en nuestros escenarios de Educación Superior a través de una comunicación empática que promueva el diálogo y la simetría entre las culturas que interactúan en el escenario universitario para enriquecer los procesos universitarios desde la unidad en la diversidad.

Es la competencia comunicativa intercultural aquella que potenciará el entendimiento, la aceptación y el respeto entre los estudiantes y docentes de diferentes etnias, diferentes estilos cognitivos, diferentes sexualidades, diferentes estratos sociales y diferentes géneros. Es reconocer y hacerlo válido a través de la comunicación que el otro vale, que el otro es importante para mí y que nos aportan una infinidad

de conocimientos ancestrales o no, formas de vida, experiencias que redundan en nuestra propia existencia.

La competencia comunicativa intercultural es un arsenal importante en el despliegue de la labor educativa del futuro docente en el manejo de su aula, en lograr una interacción donde se potencie el enriquecimiento del otro y no su discriminación, que libere al lenguaje de sesgos sexistas, misóginos y lo convierta en una herramienta inclusiva porque al decir de Anzorena (2006, p. 3) “la comunicación es acción y la acción debe ser constructiva”; esta competencia es intrínseca a la descolonización de la Didáctica y la Pedagogía para que realmente sean liberadoras y se rehumanice nuestra actuación profesional.

En línea con lo anterior e inexorablemente ligada a la competencia comunicativa intercultural se precisa desarrollar en el futuro profesional de la Educación Básica la competencia investigativa. El futuro profesional precisa insertar en su actividad pedagógica la ciencia para transformar su propia praxis y lograr un desarrollo pleno de la personalidad de sus estudiantes. En consecuencia, se trata de formar al estudiante en y para la investigación y como bien se alega de generar procesos de inmersión en las lógicas de la investigación, de sumergirlos en la comprensión de los fenómenos sociales y naturales, desde el quehacer científico (*Turpo et al.*, 2020, p. 12).

En consecuencia, forman parte de los saberes de esta competencia el conocimiento sobre la lógica de la investigación, sobre todo la investigación–acción, y el desarrollo de las habilidades como analizar, sintetizar, formular problemas e hipótesis, argumentar, fundamentar teóricamente un objeto, dentro del diagnóstico debe saber aplicar métodos y técnicas para recoger los datos que sustentan el problema o que explicitan la realidad transformada.

La ciencia necesita comunicarse para fijarse y divulgarse, para colocarse en los imaginarios culturales y epistémicos. Pero el Sur global, donde pertenecen los pueblos de América Latina, deben enrumbarse hacia una nueva episteme que fomente la construcción y difusión de la ciencia entre nuestros países y para el mundo, paradigmas emergentes que abran caminos a otras formas alternativas de hacer ciencia no ancladas al modelo universalista; esta descolonización de la ciencia debe ser valorada e incorporada dentro de los saberes de la competencia investigativa que se desarrolla en Educación Superior. Las competencias anteriores se complementan con la competencia tecnológica que las integra a todas y está íntimamente relacionada con la alfabetización mediática-informacional. No obstante, dentro de los saberes de esta competencia se debe significar que los docentes no solo deben ser consumidores sino productores de contenidos, por tanto, es necesario que el profesional posea los saberes de la competencia mediática no solo para desarrollar el análisis de los textos de variada naturaleza signífica que se han establecido en el tercer entorno, sino que sean competentes, además, en el plano de expresión.

La competencia profesional que se busca desarrollar en futuro docente de Educación Básica no puede ser objeto de improvisación ni de espontaneidad en el trabajo de los docentes, debe ser intencionada no solo desde el currículo sino desde la unidad de acción de todos los formadores de la carrera. Su seguimiento debe ser objeto de reflexión-acción-transformación por el claustro, a partir de su tratamiento científico-metodológico. El futuro docente de Educación Básica debe desarrollar tanto competencias genéricas como aquellas específicas que tienen que ver con el objeto de la profesión.

La competencia profesional tiene un alto contenido didáctico para la dirección didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de Educación Básica, y este contenido es uno de los de mayor jerarquía

a través del cual se dinamizan todos los demás contenidos. Son estos contenidos relacionados con la apropiación-concreción de los componentes personales y no personales de la didáctica particular, los que propician que el docente imparta una clase de calidad y que guíe al estudiante hacia aprendizajes duraderos, que disponga de un caudal de métodos productivos procedimientos y técnicas que estimulen la independencia, la autonomía en la clase, la resolución de problemas y la creación de proyectos como vías innovadoras de aplicar creadoramente los conocimientos.

Los contenidos didácticos de la competencia profesional deben englobar aquellos modos de actuación que permitan la interacción profesor-estudiante y estudiante-estudiante y los diversos modos de socializar porque la socialización y la calidad de las relaciones son determinantes para un aprendizaje eficiente. Estos modos deben potenciar la comunicación que permite que la actividad externa se internalice y que el estudiante pueda incorporarla a su patrimonio de saber.

Las contribuciones de Vygotsky constituyen pautas para orientar la praxis educativa y revalorizar en ella el papel de las mediaciones y signos en la internalización y apropiación de los diferentes saberes didácticos que el futuro profesional de Educación Básica general pondrá en práctica como una parte determinante del desarrollo de su competencia profesional. Se trata entonces de acompañar, de mediar, de ofrecer el andamiaje pedagógico que precisa el estudiante de la formación inicial docente para que domine los saberes declarativos, procedimentales y éticos que demanda su desempeño profesional.

De modo que se establece una relación estrecha entre la competencia profesional, los saberes didácticos, los modos de actuación y el enfoque profesional pedagógico pues este último debe primar a

través de todas las asignaturas, ya que la formación profesional pedagógica es el núcleo hacia donde deben orientarse todos los saberes para lograr la competencia profesional del futuro docente a través de la cual se dinamiza los modos de actuación, estos últimos considerados como:

un sistema y secuencia de acciones generalizadas, que de forma estable, flexible y personalizada se utilizan para actuar sobre el objeto de la profesión, con el propósito de transformarlo y auto transformarse mediante la aprehensión de los valores éticos, las estrategias de aprendizaje y los métodos de trabajo pedagógico que caracterizan una actuación reflexiva, investigativa y comprometida con el cumplimiento exitoso de sus funciones profesionales, lo que está asociado con el encargo social de su profesión, es decir, viabilizan las funciones profesionales. (Fuxá Lavastida, 2003, p. 1).

La competencia profesional en el futuro profesional de Educación constituye una necesidad que debe ser direccionada desde el trabajo científico y docente-metodológico de los claustros, ya que los dota de los saberes indispensables para que explicita un desempeño profesional que transforme la personalidad de sus estudiantes en su pensar, en su sentir y en su actuar y que transforme igualmente su contexto de actuación.

## **2.5 La formación inicial docente desde una visión antroposemiótica**

Los desafíos de la contemporaneidad plantean la necesidad de una formación del hombre que le permita salvar su propia especie. En esta misión, las universidades ecuatorianas desempeñan un rol significativo ya que han de formar al futuro profesional de Educación Básica en lo más genuino de la cultura para que se reafirme como ser social en el cultivo de la virtud y pueda ofertar un servicio educativo

de excelencia; que como red de influencias socioculturales que es, debe propiciar el desarrollo multilateral de las presentes y futuras generaciones.

Los aportes realizados en torno a la formación han enriquecido las ciencias pedagógicas y la praxeología educativa para poder llevar a cabo un proceso formativo de calidad en esas universidades a tono con las exigencias del contexto mundial actual, matizado por una crisis económica aguda, recesión, pérdida de empleos y las consecuencias psicológicas del distanciamiento social causado por razones de bioseguridad frente a la pandemia COVID-19. Todos estos elementos inciden de manera sustancial en la esfera axiológica de todas las generaciones.

Sin embargo, en algunas concepciones teóricas, se perciben incoherencias en la interpretación de los complejos procesos formativos en Educación Superior ya que estos se reducen y no son vistos en su totalidad, lo cual lleva a reducir la complejidad y a la vez la totalidad de los seres humanos. Paralelo a lo anterior, Fuentes (2010) connota la existencia de posturas teóricas que no permiten una verdadera interpretación ni de la esencia humana y de su complejidad, ni del proceso formativo que tiene esa esencia humana como objeto a transformar. Todo ello contribuye a una insuficiente aprehensión dialéctica de la formación humana y de propuestas teóricas que dignifiquen a los seres humanos de hoy inmersos en las complejas realidades sociales.

Se podría generalizar desde las posiciones de Fuentes (2010) que la formación que se acomete en Educación Superior presenta aún limitantes antroposemióticas y antropopedagógicas.

En nuestra consideración, estas interpretaciones parcializadas del proceso formativo y de la esencia humana parten de una insuficiente

aprehensión del arsenal teórico de la antropología y la semiótica, cuyos supuestos son fundamentales para aproximarse a estos procesos desde una óptica dialéctica.

Es en el mismo pensamiento antropológico y en las representaciones que se han realizado del hombre que deben buscarse las claves de algunas limitaciones al aproximarse a la naturaleza compleja y diversa del hombre.

Ello puede ser el resultado de esa representación lograda desde las ciencias naturales que enclaustra al hombre en taxonomías y en denominaciones que constituyen meras tautologías. Esa representación del hombre como producto de la evolución natural lo condena a un puro biologicismo y lo priva de su naturaleza social y cultural, así como de su esfera espiritual. Es bajo los moldes de lo “natural”, asumido como lo “normal” que se pretende estandarizar a los seres humanos y para aquellos que no se ajusten a tales “etiquetas” se despliega la oposición *nosotros / los otros* en el cuadro humano del mundo, donde los primeros, por lo general, ocupan el vértice jerárquico.

El proceso formativo es uno de los insertos en el entramado de la cultura, de ahí que el mismo se contextualiza en la llamada semiesfera, cultura de cultura y texto de textos “que es en sí definitiva y definitoria, principio y final, causa y resultado de sí misma” (Lotman *et al.*, 2000, p. 73). Así pues, el proceso formativo es uno de los hilos del universo simbólico del docente y de la dimensión simbólica que da sentido y significado a su vida y a su actividad profesional. En consecuencia, el proceso formativo alcanza un estatus semiótico, en tanto generador de semiosis que asegura, por una parte, la preservación, desarrollo, difusión y creación de la cultura pedagógica como parte sustancial de la cultura misma y por otra, la condición a los que se imbrican en el proceso de ser productores de signos, de significados y de sentidos.

El proceso de formación se desarrolla sobre la base de un infinito espectro de mediadores y mediaciones culturales que dimensionan su naturaleza sociocultural y es por demás un proceso comunicativo e interpretativo, de apropiación y de construcción de la cultura.

Así pues, en uno de los procesos sustantivos de la formación, aquel de enseñanza- aprendizaje, y al definir al contenido en particular, Álvarez de Zayas, (2004, p. 9) plantea: “el contenido es aquella parte de la cultura y experiencia social que debe ser adquirida por los estudiantes y se encuentra en dependencia de los objetivos propuestos”.

En esta postura se aprecia cierta pasividad en la parte señalada y de acuerdo con la visión que sustenta este trabajo, lo que se produce es una transmutación sónica que convierte tanto al profesor como al alumno de intérpretes a autores de la cultura, en tanto se evidencia que cada interpretación que se hace de la cultura a enseñar es una exégesis reveladora de una verdad construida, única e irrepetible, expresión de la mismidad frente a la otredad cultural.

Por consiguiente, es necesario sustentar la formación desde una base interpretativa que permita que la cultura a aprehender no sea solo “lo mejor” que ha acumulado la humanidad sino también que se conjuguen dialécticamente aquellas interpretaciones y verdades relativas que forman parte de la construcción de significados y sentidos compartidos por estudiantes y profesores. De esta forma, todos se legitiman como productores de la cultura. Ello permitiría incorporar a esa cultura acumulada, la cultura sentida, la vivida, la del día a día que en ocasiones se minimiza y que es expresión de la diversidad de la esencia y existencia humanas.

En la formación, se pondera de manera unilateral la relación del *homo culturalis* con la imagen representacional de naturaleza cognitiva

que, en sus niveles ascensionales, asegura la apropiación de la cultura acumulada. Sin embargo, apenas se reconoce, que la relación entre el *homo culturalis* y sus imágenes es aquella de la prolongación de su identidad personal, de su subjetividad, como vehículo de ideas o conceptos, los que son también expresión de la cultura y de una formación concomitante que genera una intertextualidad aún no advertida en los procesos formativos que puede favorecer o entorpecer su objetivo final.

De modo que la formación es un proceso intertextual donde dialogan, se complementan, se presuponen y se excluyen dialécticamente la cultura acumulada y la cultura vivida desde una dinámica singular entre lo objetivo-subjetivo. La relación de la persona con su imagen es vinculante–emotiva, y la misma parte de un aprendizaje cultural y se configura en la interacción social, en la vida cotidiana. Y es válido señalar que, aunque los profesores son parte de esa red social, para algunos estudiantes en formación docente no se constituyen en símbolos sociales y públicos significativos, en tanto las condiciones sociales de hoy entronizan otros símbolos que constituyen referentes para los estudiantes de formación docente, símbolos que se sustentan en el simulacro para los cuales el tener casi anula el ser.

Desde el modelo del profesional y la misión del futuro profesional se forma a un *homo culturalis* en abstracto sin reconocer su contenido diverso en esencia y existencia, se forma al futuro profesional en la sustentación del paradigma del *consensus gentium* que establece generalizaciones con respecto al hombre. Y si hubiese alguna generalización que hacer con respecto al hombre es que no es generalizable.

Estos objetivos y misión no son otra cosa que otra modelación del hombre, modelación que se produce a través de mecanismos de control extragenéticos (cultura), pero parece ignorarse que esa

modelación se relaciona dialécticamente con otras modelaciones (la moda, peinados, pelados, tatuajes, piercing, medios, símbolos culturales) que se contextualizan en el proceso de formación.

En el siguiente fragmento de la obra de Pedro Horruitinier (2009, p. 3):

Desde la perspectiva de la misión de la universidad, preservar la cultura es, ante todo, garantizar la transferencia del acervo cultural de la humanidad de una generación a otra. Cuando en una universidad cualquiera, en una clase, un profesor y sus estudiantes desarrollan de conjunto el proceso de formación, más allá de ese hecho meramente fenomenológico y casual de un determinado profesor y un cierto número de estudiantes, hay una relación esencial de carácter generacional. La generación portadora del conocimiento, representada en este ejemplo por el profesor, traslada el mensaje cultural a la generación en formación, representada por los estudiantes.

La visión anterior es sesgada, ya que todos hoy pueden detentar el conocimiento en la llamada sociedad de la información y las comunicaciones. Por otro lado, se establece una oposición silenciada, latente, entre educandos y educadores cuando estos roles tienen en verdad un matiz concurrente y dialéctico y la formación es una categoría general y eterna ante las creaciones constantes que endorsan el caudal de la cultura. “Los que forman también deben ser formados desde una base antropológica que dimensione la pedagogía de un sentido profundamente humanista en franco encuentro con la alteridad, con la diversidad humana y el derecho a su persistencia y no desde una visión, a veces con residuos etnocentristas que privilegia, de manera inconsciente o intencional, el capital simbólico de los que forman.

Se hace necesario, entonces, asumir la formación como la realización humana de unos individuos históricamente condicionados que

tenga como principio y fin, la vida y las prácticas cotidianas de estos, desde la diversidad fenoménica de su esencia humana; es esa síntesis de eventos, hechos, vivencias, sentimientos y prácticas sociales, la que estructura el mundo representacional y connota la persistencia de la mismidad de cada ser humano en la diversidad. Estos determinantes marcan de manera significativa al ser social que se forma y no siempre se les interpreta en su dialéctica compleja ni se dilucida con profundidad cómo tales determinantes matizan su formación profesional.

La formación, situada en la semiosfera y revelada como proceso intertextual donde confluyen diversas modelaciones del ser humano, es expresión, síntesis y resultado de la cultura. Las razones expuestas parten de la necesidad humana de autointerpretación por parte de los que dirigen los procesos educativos a través de la exégesis de la alteridad ya que, ante el otro, uno se reafirma, se redefine e inscribe su modo de ser en la condición humana.

## **2.6 Iconicidad en el cuerpo y formación del profesional de Educación Básica**

La Educación del siglo XXI clama por la integración de las ciencias, un pensamiento complejo, dialéctico y totalizador en el abordaje de la realidad escolar contemporánea. Sin embargo, ni los discursos ni la propia praxis son, en ocasiones, reveladores de tales condicionantes epocales para una aprehensión consecuente de los procesos formativos. En tal sentido, se precisa que los educadores se enriquezcan de la Inter ciencia ya que la formación no se trata solo de legar todo un caudal de saberes al futuro profesional para un desempeño de calidad, la formación del profesional es ante todo un proceso humano, y su cabal comprensión y dirección depende de un conocimiento profundo de los procesos universitarios, del hombre

y del contexto. Las ideas anteriores tienen plena coherencia con lo planteado por Cesar Morín (2002, p. 2) al señalar:

Educar para comprender las matemáticas o cualquier otra disciplina es una cosa, educar para la comprensión humana es otra. Ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión de las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.

Una de las posibles causales podría buscarse en el insuficiente dominio de la *Antropología Educativa*, cuyos supuestos, por lo general, escapan a la vista de los profesionales de la Educación, pero no por ello dejan de ser esclarecedores en la comprensión de los procesos de asimilación y consumo de diversas tendencias culturales que se hacen tangibles en estudiantes de la formación inicial docente y jóvenes en general como sujetos sociales marcados por la impronta del contexto sociocultural.

En contraste con las generaciones pasadas, el estudiantado actual se inserta en una época de “libertad” y “democracia” falaces, entronizadas por la publicidad, la misma que establece los cánones de belleza detrás de los cuales siempre se mueven resortes ideológicos. Asimismo, estamos sujetos de manera inevitable al proceso de globalización, cuya esencia se sostiene en la interconexión e interdependencia entre los países y sus economías a partir del acortamiento de las distancias que solo el desarrollo científico- tecnológico del presente pudo convertir de utopía a realidad. Es bajo esos denominadores que se ha producido en las aulas el “boom” del tatuaje o de la iconicidad en el cuerpo, como expresión y consecuencia socioculturales de ese fenómeno objetivo de la contemporaneidad.

La imagen en el cuerpo genera en ocasiones un choque generacional, silenciado, pero latente desde posiciones educativas anquilosadas en

los ejes axiológicos que sirvieron de coordenadas a la formación del profesorado en el siglo pasado. Aun cuando los discursos pretendan contextualizarse, la práctica, por lo general, se revela tautológica. Y es que el fin de la formación, todavía en el siglo XXI parece estar enquistado en marcos academicistas y la sociedad, parece ser, para algunos docentes, prototípica.

Es entonces que se hace tangible en ocasiones la mirada inquisitiva del docente y la oposición *no tatuado/ tatuado* o del tatuaje vs. Formación, como si la iconicidad en el cuerpo conspirase contra el cultivo en el hombre de valores universales y de una concepción del mundo resultante de las más genuinas tradiciones. Con temor a ser categórico, este fenómeno y muchos otros de orden humano que acontecen en la formación docente inicial convocan a la reflexión como esa mirada a nuestro interior y a un reajuste y readecuación de nuestros sistemas de valores, no como configuraciones estáticas e inamovibles, sino como construcciones en perenne dinamismo y transformación. La reflexión constituye un elemento fundamental para el cambio. Esto ha sido magistralmente expresado por María del Rosario Badano (2017, p. 33):

Ser reflexivo es tener una conversación continua sobre la experiencia mientras se la vive, mientras se está conversando, observando, interactuando con las personas en contextos cotidianos en los que estos interactúan. Entonces, la reflexión se transforma en un relato que posibilita un nuevo ordenamiento de las ideas, revisa y resitúa el análisis y las perspectivas en que se construyen y se reconstruyen las prácticas y problemáticas en situaciones históricas concretas.

En consecuencia, la reflexión debe conducir a los formadores a que determinadas oposiciones y sus efectos pudieran llevar la desgarradora impronta de una aprehensión del hombre como ser uniforme, sujeto a universales culturales invariables. Y es que, la

formación docente de los que dirigen los procesos educativos deben ser coherente con una diversidad de posturas epistémicas (la teoría crítica, el feminismo, el convencionalismo o construccionismo social entre otras), ontológicas y metodológicas en lo que a diseño curricular concierne, precisa de una cultura antropológica que interprete y reinterprete la condición humana en su justa diversidad fenoménica y que tenga en la dimensión antropológica el resorte teórico para la valorización de los sujetos sociales y la plenitud de la humanización del proceso formativo.

Ambas visiones, la descrita y la de quien escribe, parten de la necesidad humana de auto interpretación a través de la exégesis de la alteridad ya que, ante el espejo del otro, uno se define e inscribe su modo de ser en la condición humana. Por consiguiente, y siendo consecuente con Levi Strauss (1960, p. 26), citado en Bassails (2012, p. 5), “siempre que maneras de ser o de actuar de ciertos hombres fueran problemas para otros hombres, habrá lugar para una reflexión sobre estas diferencias, que, de manera siempre renovada, continuarán siendo del campo de la antropología” y por supuesto, tema para un escrito necesario como el presente.

El tatuaje es, para una parte del profesorado, una práctica nociva a los fines de la formación, artificio degradante de la profesión, antagonismo que se cosifica desde los moldes de una práctica pedagógica no pocas veces acartonada e infranqueable al diálogo con la esencia humana, con el contexto sociohistórico y con la historia del tatuaje que es la propia historia del hombre y de su inacabable búsqueda de la belleza. El prejuicio es sustentado por una postura maniqueísta sesgada solo a la dimensión marginal del tatuaje o al *pastime* y recuerdo de una estancia penitenciaria. Si bien es cierto que esta es una de sus caras, atizada por marineros que tatuaron sus cuerpos, cual práctica exótica de culturas primigenias, se está ante un fenómeno complejo, cuyo origen se enraíza en lo tribal, en lo

sacrificial y en lo estético para trascender a la contemporaneidad en su desdoble de *Body Art*, artilugio artístico que tiene como soporte físico y visual el cuerpo humano para hacerlo mortal y efímero aun cuando perviva como práctica cultural.

En el profesorado que censura prevalece una visión homogénea y monovalente de esa práctica cultural. Ello podría tener su génesis en la relación entre el mirar y el conocimiento que nuestros docentes detentan, en tanto la cognición y el sistema de valores que cada uno porte afectan considerablemente la percepción.

Lo cierto es que la formación que pretenda la plena realización de los educandos debe ser, en su lógica estructurante, reveladora de la esencia humana de esos actores sociales, debe ahondar en sus orígenes, en su historia, en sus formas de reafirmarse a partir de sus elaboraciones materiales, simbólicas y de sus prácticas sociales. De ahí que el proceso formativo hoy debe proyectarse desde los pilares de la cultura antropológica para una interpretación cabal de la diversidad de lo humano-universal. Se precisa de una concepción del ser humano que desde una dialéctica del *ethos* y el *eidos* dinamice la orientación teleológica de Educación.

Otra arista de análisis con respecto al tatuaje es la concepción de la imagen como código estructurador de la experiencia. La realidad circundante llega a nosotros a través de imágenes visuales, sonoras, olfativas, gustativas, imágenes mentales al fin y al cabo que junto a la palabra garantizan nuestra cognición del mundo y una relación afectiva con él. Es así como la realidad es aprehensible desde el reflejo como condición *sine qua non* de la relación transformadora del sujeto cognoscente sobre la realidad natural, social y humana.

Es por lo que la apropiación de la cultura se concibe como proceso dinámico “en que los sujetos intencional y sistemáticamente realizan

su cultura, transformando su entorno y la propia cultura, necesaria para ser verdaderamente seres humanos” (Fuentes, 2009, p. 99). No se trata solo de legar al ser humano que formamos lo mejor de la cultura en un proceso que los advierta como seres prototípicos, despersonalizados, desarraigados de la semiosfera que les otorga una identidad cultural propia; más bien se trata de la plena realización de dialectos socioculturales que los configuran como seres únicos e irrepetibles frente a la otredad cultural. Es en ese continuum inagotable entre la objetividad y la subjetividad e intersubjetividades que el proceso educacional adquiere su carácter humano que es decir complejo.

El tatuaje como práctica cultural evidencia marcadas diferencias entre el artificio tribal y el moderno y aún este último puede ser multidimensional y multicausal. El estudio de culturas antiquísimas revela el tatuaje como un nexo de afinidad armónica entre el hombre y lo divino, una evocación simbólica de lo omnipotente en la existencia delineada por la piel. Como resultado de la negación dialéctica, esta práctica quebranta su aureola mágica, ritual y religiosa para emigrar a la contemporaneidad e integrarse al glamur de la moda. Se trata pues, de una nueva modelación del ser sobre la epidermis que se junta al vestuario, corte de cabellos, peinados y maquillaje en los tiempos de la llamada “postmodernidad”.

Es en este mismo contexto y para “flotar” en él que se modela, sobre la base de objetivos, la formación del profesional de Educación una faceta más sobria y formal, pero modelación igual, del ser humano que ha de dirigir los procesos educativos e instructivos desde una concepción del mundo a tono con nuestra ideología que es humanista y que debe atender la complejidad humana.

El tatuaje es, en profesores en formación, una parte de su historia, de su mundo vivencial y experiencial - en algunos casos evidencia

palpable de una jerarquía de motivos, tal vez no jerarquizada o simplemente una marca que el consenso grupal dejó en ellos ante el cual no se atrevieron a desafiar. Es, a fin de cuentas, un documento abierto, o bien para convertirlos en blanco del etnocentrismo cultural que juzga la alteridad desde unos supuestos culturales que no le son propios o para, desde otra mirada, asistir a una forma contemporánea de afirmarse en el mundo a través del ícono.

Aunque la polisemia de los signos visuales puede generar una infinitud de interpretaciones sobre la iconicidad en el cuerpo, lo cierto es que, en el caso de profesores en formación, las convenciones actúan como significantes primarios de donde emergen predicaciones ideológicas y que permiten conocer el mundo bajo un punto de vista dado, o bien etnocentrista o de respeto y comprensión a la alteridad. Una de las lecturas que acontece en la actualidad sobre ciertos íconos en la piel es la de su rechazo, forma *sui generis* de amar al prójimo. Es bajo el paradigma de la diversidad que se realiza este estudio etnográfico sobre iconemas grabados en la piel y el valor simbólico que para los detentadores de tal práctica cultural adquiere.

Para este estudio se dialogó con 84 profesores en formación (46 varones y 38 hembras) que se sensibilizaron con el fin de este y colaboraron con las entrevistas y fotografías de los íconos que portaban en la piel, así como de las historias que tienen su eco en la epidermis. Aun cuando la muestra no sea *representativa* para algunos investigadores en términos estadísticos, cada individuo es representativo de y en sí mismo dentro de una colectividad que existe como resultado de las relaciones entre individualidades.

De manera significativa y recurrente, en una amplia gama de tatuajes analizados, el simbolismo de las imágenes, por lo general, se fragua bajo signos de fortaleza y erotismo, muy comunes en hombros y

pelvis, cuales códigos que revitalizan la identificación con su género y sexo. Es esa necesidad existencial de identidad sexual que refuerza los moldes socioculturales de la masculinidad y la feminidad. Ello es un signo de "Identificación grupal" en palabras de Kurt Lewis, "*para tener y mantener un sentimiento de bienestar*". Estas imágenes reflejan la necesidad de subsistencia existencial y de integración universal y una señal de autorrealización conforme con su sexualidad.

Los textos alegóricos a seres queridos evocan su recuerdo y se transforman al igual que un beso, un abrazo o una caricia, en muestra palpable de afecto. Otros simplemente rompieron los códigos de una adolescencia en observancia para simular su entrada al mundo de los adultos con marcas que se traducen para ellos en independencia, coraje y desafío, cuyo signo sagrado es la transición hacia una nueva etapa de la vida.

Por otra parte, algunos se han rotulado la piel con sus nombres para reafirmar la aceptación de sí mismos. En esa imagen subyace la conciencia de mismidad y el límite que define su identidad con respecto a las demás, la manera en que se actualiza la construcción de la imagen propia frente a los otros. El tatuaje en esos casos actúa como una suerte de imagen cognitivo-afectiva vinculante que ayuda al sujeto a ordenar, regular y hacer inteligible el mundo y le facilita la comprensión de sí mismo y su diferenciación ante la variabilidad infinita de la esencia humana.

En un exiguo número de estudiantes se observaron tatuajes que inducen al miedo e impresionan a la pequeña audiencia que frecuenta la galería ínsita en la piel. Los signos visuales escogidos sacralizan aquella parte de la cultura que actualiza el maleficio y el poder de las tinieblas como calaveras y figuras diabólicas. Estos iconemas hablan de la excentricidad de sus portadores y de su impunidad, provocación y ruptura ante significados compartidos.

Se pudo avistar un tatuaje sacrificial en la espalda de una profesora en formación, evidencia de la trama humana que se esconde detrás de aquellas marcas azules. Esa representación ritualiza los significados conjuntamente contruidos con el ser amado, es evidencia de un estado de descompensación psicológica vivido para retener en la piel y en su propia existencia a aquella persona que amase intensamente. Es convicción y sensación de ser parte de una historia que moldeó su pasado, que se actualiza en su presente e irradia su vida futura. El tatuaje es una apelación al dolor consumado sobre la espina dorsal que la une y le concede sentido de pertenencia a otro ser.

La significación de este estudio pone poco énfasis en la apreciación de la técnica que demarca en la piel un momento vivencial en la historia del sujeto, aunque ello también es expresión de la cultura del hombre y de la historia del arte; más bien hurga en los significados, en las causales, en las reacciones humanas que provocan esas formas que llenan un contínuum visual en el cuerpo; pero sobre todo, pretende contribuir a desprejuiciar nuestra mirada del ser humano y a hacernos eco de la inclusión, en tanto la educación es un derecho de todos.

La iconicidad en el cuerpo palpita en la identidad misma y llama a ser evaluada con justeza en la actividad humana y comunicativa, entre la mismidad y la otredad, donde se reconoce, se perfila, se acepta o se rechaza en dependencia de lo humano universal que habita en cada ser. Es misión de los educadores del presente ayudar a cada educando a conformar una identidad propia sin rechazar los iconos en la piel en dependencia de la atribución de significado a las personas, objetos, prácticas y sucesos del mundo que los rodean y que los marcan como sujetos históricos y de la atribución de significado a sí mismo con lo que enaltece y legitima a la naturaleza humana en el complejo panorama sociohistórico y cultural de hoy.

## 2.7 La evaluación del aprendizaje a través de la tarea integradora como parte de la gestión didáctica

La evaluación constituye una categoría didáctica de suma importancia, ya que permite verificar el cumplimiento de los objetivos a través de los cuales el estudiante de formación docente se aproxima al conocimiento de los objetos, procesos y fenómenos con mayor grado de profundidad. En la carrera de Educación Básica, la evaluación sistemática alcanza un carácter preventivo debido a su carácter informativo sobre el estado de desarrollo de las competencias, lo que sienta las pautas para una nueva mirada al proceso formativo y a la gestión didáctica de todos los niveles organizativos.

Todas ellas apuntan de una u otra forma a las siguientes insuficiencias:  
-Limitada evaluación de las tareas integradoras desde la gestión didáctica de los colectivos de años que contribuya a formar y desarrollar aquellos modos de actuación del/de la estudiante en formación de Educación Básica.

- En ocasiones, las tareas integradoras se asumen como forma evaluativa y no como una práctica diaria en el proceso, de modo que la evaluación constituya un eslabón fundamental para la sistematización de los contenidos.
- La evaluación disciplinar no siempre tiene en cuenta el objetivo integrador de año y la actividad creadora del estudiante de formación docente como nivel superior en el dominio del contenido de la enseñanza.
- La evaluación de las tareas integradoras aún no logra constituirse en un elemento esencial para la valoración del cumplimiento de los objetivos de año y del modelo del profesional y para desde la validación lograr el mejoramiento continuo de la formación del/de la futuro/a docente de Educación Básica.

- No existe un consenso metodológico en los colectivos de año orientado a la salida integrada de las asignaturas en dependencia de sus diferentes modalidades evaluativas.
- No siempre se cuenta con indicadores que permitan emitir juicios de valor en torno al desempeño de los estudiantes de formación docente con respecto a los problemas de la profesión.
- Aún no se han dilucidado los pasos metodológicos que orienten al docente hacia la mejora de la evaluación del aprendizaje a través de la tarea integradora como elemento que propicia la sistematización de los contenidos.

En consecuencia, se revela la necesidad de mejorar la evaluación del aprendizaje a través de la tarea integradora como arista de la gestión didáctica para el desarrollo de la competencia profesional pedagógica del estudiante en formación docente.

La importancia de este tema está dada en la necesidad de una formación integral en los estudiantes de formación docente que conduzca hacia el logro de las exigencias que demanda la Educación Superior, además de potenciar el trabajo intencionado desde todas las asignaturas con los ejercicios de carácter integrador con un enfoque investigativo.

Al definir la gestión didáctica, las obras de Hernández (2011), Céspedes (2010), *Montes de Oca et al.* (2016) y Marcillo García (2018) matizan esta categoría de una divergencia teórica que incluye el carácter procesal de la misma y el resultado dependiente de un conjunto de acciones y recursos para transformar al estudiante a tono con el contexto.

O sea que es un proceso mediado por prácticas didácticas con el objetivo de lograr la autonomía del estudiante para alcanzar los

objetivos de la formación profesional. La gestión didáctica debe encaminar la actividad pedagógica al logro de la competencia profesional como objetivo y final de la formación del profesional sobre la base de problemas profesionales y de la sistematización de los contenidos de la profesión.

De lo anterior se puede aseverar que la gestión didáctica basada en la sistematización es un elemento fundamental para el logro de niveles ascensionales en la calidad de la formación de los futuros profesionales.

Por otro lado, la sistematización tiene en la tarea integradora su mayor expresión, cuya solución exige de la actividad creadora del estudiante de formación docente para solucionar un problema profesional y de la fusión y relación los contenidos, métodos, teorías u otros aspectos del conocimiento en sentido amplio. Ella supone un proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual se establezcan conexiones y relaciones de conocimientos, habilidades, hábitos, normas de conductas, sentimientos, valores morales humanos en general, en una totalidad no dividida y en permanente cambio.

Fátima Addine (2011, p. 3) define a la tarea integradora como “una situación problémica estructurada a partir de un eje integrador, conformada por problemas y tareas interdisciplinarias, [su] finalidad es aprender a relacionar los saberes especializados”.

Resulta necesario concebir la tarea integradora desde las preparaciones de las asignaturas, tareas, sistemas de ejercicios, trabajos curriculares y extracurriculares, de manera que desde la clase se prepare al estudiante de formación docente para el desarrollo de evaluaciones integradoras.

De lo anterior se deslinda la necesidad de implementar acciones metodológicas que posibiliten la evaluación sistemática de la tarea

integradora que demuestra el aprendizaje de los estudiantes de formación docente, definido este último como:

el proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser construidos en la experiencia sociohistórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad. (Ginoris, 2006, p. 4).

Los avances de la denominada Psicología Cognitiva Contemporánea enriquecen el tratamiento de la evaluación del aprendizaje. Hoy día sus aportes son muy considerados al fundamentar y definir el objeto de evaluación del aprendizaje y en la elaboración de métodos y técnicas a tal fin. Basta nombrar aspectos tales como la importancia de los conocimientos previos y la valoración inicial (diagnóstico inicial) del aprendiz al inicio de un ciclo de aprendizaje, el papel de la organización y estructuración de los conocimientos en la calidad del aprendizaje, las estrategias de control y autovaloración, algunos mecanismos del aprendizaje, entre otros temas de trabajo, que son relevantes para la evaluación.

El Enfoque Histórico Cultural propugnado por L. S. Vygotsky (1979) propicia un marco conceptual idóneo a la denominada “evaluación dinámica” inspirada en el concepto de zona de desarrollo próximo y de su carácter dialéctico al reflejar el movimiento dialéctico en el aprendizaje de los estudiantes hacia niveles ascensionales.

Las diferentes aproximaciones a la evaluación de acuerdo con los criterios de González (2001, p. 17) tratan de:

... abarcar la riqueza y complejidad de su contenido y de evitar simplificaciones abusivas que se han sucedido al pretender precisiones técnicamente “rigurosas”, positivas; o, al reducir su objeto y funciones, como ocurre con la tan frecuente identificación

de la evaluación con la calificación, entendida como el acto de otorgar una nota o, con una impronta cotidiana: la de aplicar exámenes...

Como bien se señala, la evaluación es una categoría que históricamente se ha visto sometida a una implicación y a un reduccionismo que la priva de su naturaleza formativa y de su efecto de resonancia. Así pues, gravitan conexados con la evaluación los términos calificación, medición y control. Ceñir la evaluación a la calificación es pensarla como resultado y privarla de las potencialidades, fortalezas y debilidades del estudiante en su aprendizaje; se priva así de su naturaleza metacognitiva.

La medición refiere la matematización del acto de aprender o sea su naturaleza cuantitativa. Si bien no se descarta la parte cuantitativa de la evaluación esta se complementa con la riqueza de su interpretación cualitativa que permite al docente y al estudiante poder enrumbar la reflexión, acción y la retroalimentación.

La evaluación supone subprocesos que van desde el establecimiento de los objetivos o propósitos, la delimitación y caracterización del objeto de evaluación, la definición (selección, elaboración) y aplicación de los instrumentos para la recogida de la información, el procesamiento y análisis de dicha información, su interpretación y expresión en un juicio evaluativo, la retroinformación y toma de decisiones derivadas del mismo, su aplicación y valoración de resultados.

A la evaluación es consustancial una serie de elementos que son de extraordinaria importancia para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. La delimitación de los objetivos a evaluar, las condiciones en las que se evaluará, las relaciones del sujeto con el objeto a evaluar, los instrumentos evaluativos, la recogida de información

sobre el objeto, el estudiante y el propio proceso evaluativo. Las últimas tendencias señalan la implicación del sujeto evaluado en la propia evaluación como parte esencial del proceso de regulación del aprendizaje.

Conforme con lo planteado con anterioridad, se determinan los siguientes pasos metodológicos para evaluar la tarea integradora:

1. Seleccionar el(los) objetivo(s) que serán objeto de evaluación

Los docentes deben someter los objetivos de año a un rediseño toda vez que el diagnóstico integral de la cohorte lo precise.

Los docentes deben tener en cuenta que el nivel de competencia a que se aspira permita al estudiante de formación docente satisfacer los objetivos de año.

Debe seleccionar, asimismo, para la evaluación aquellos objetivos cuyo cumplimiento permitan a los estudiantes de formación docente solucionar los problemas profesionales que enfrentarán en su esfera de actuación.

Los objetivos no deben orientarse solo a la esfera cognitiva, sino a lograr de modo gradual una serie de cualidades de la personalidad que son el resultado de la educación mediante la instrucción.

Los objetivos que se seleccionen para ser evaluados deberán expresar el modo integrado en el cual el estudiante de formación docente ha aprendido, así como una manera de pensar y actuar integrada.

De igual modo, los objetivos deben ser medibles por los indicadores.

2. Determinar el eje de integración, nodo cognitivo y saberes integrados

Este paso está orientado a la selección por el docente del tema objeto de estudio de su disciplina, que se transforma en el eje de integración, puesto que es desde ella que se diseña, se orienta y

se registran los resultados de la tarea integradora y a cuya área del saber contribuye el resto de las asignaturas involucradas.

El / la docente de la asignatura en cuestión debe emitir una evaluación única para el estudiante de formación docente ya que lo que se evalúa es la actividad creadora de este desde un abanico de saberes donde entra el que le aporta la disciplina desde donde se concibe el eje de integración.

Para delimitar el nodo cognitivo, el docente que diseñará la tarea debe conocer con precisión los documentos oficiales como el Modelo del Profesional, el plan de estudio y la malla curricular de los años precedentes y del que se cursa; ello permitirá que pueda considerar, desde lo ya recibido por el estudiante de formación docente, la riqueza del nodo dada en la acumulación de conocimientos (conceptos, proposiciones, leyes, principios, teorías, modelos) en torno a un concepto o una habilidad; esto es, los saberes con los que el alumno cuenta y que se integran en la solución de la tarea integradora.

En la medida en que el docente ejercite las tareas integradoras, bajo su guía el alumno concientizará los saberes que precisa integrar alrededor de un nodo, e irá configurando de forma consciente la estructura de este, la que poco a poco enriquecerá y hará perdurable.

3. Diseñar la tarea integradora como expresión del eje, el nodo cognitivo y los saberes integrados

El docente debe plantear la tarea integradora partiendo de una situación profesional que puede ser una enunciación o una interrogante. En su diseño, el docente tendrá en cuenta la tensión cognitiva (la atención, la orientación, la memoria, las gnosias, las funciones ejecutivas, las praxias, el lenguaje, la cognición social y las habilidades visoespaciales) que la tarea integradora debe generar en el estudiante de formación docente hacia la búsqueda de su solución, donde los conocimientos, habilidades,

destrezas, valores y valoraciones de varias disciplinas se integren y el estudiante pueda operar con esa síntesis para diseñar una solución que será resultado de su actividad creadora orientada hacia el ejercicio de la profesión.

Al diseñar la tarea integradora, el docente podrá proyectar hacia el sistema de relaciones dentro de una misma disciplina, de corte disciplinar, o hacia la integración de conocimientos, habilidades, valores, procedimientos que aportan varias disciplinas de cuyo valor se aprovecha el estudiante de formación docente para resolver un problema de la profesión y desarrollar un modo de actuación determinado.

El docente debe diseñar tareas integradoras que posibiliten soluciones con un carácter abierto, flexible y creativo.

El docente debe diseñar la tarea sobre la base del objetivo que desea lograr, y esta debe vehicular el problema que se desea resolver. Como consecuencia el estudiante de formación docente deberá: dominar un nuevo conocimiento o al menos nuevas cualidades, aspecto de un conocimiento previo y lo más importante, se apropiará de nuevas potencialidades en un determinado nivel de asimilación.

#### 4. Diseñar el modelo funcional contrastivo

Para diseñar el modelo funcional de desarrollo de competencias, el docente debe modelar el estado ideal del desarrollo de estas que se propone evaluar.

El modelo que diseñe el docente debe proporcionar un estimado del desarrollo de la competencia profesional sobre la base de una comparación entre lo que demandan los objetivos de la formación y el estado real del cumplimiento de estos.

El modelo recoge elementos y relaciones esenciales de las competencias profesionales objeto de evaluación, aquellas especificidades que requieren la realización de una tarea o la solución de un problema.

5. Delimitar indicadores y escalas de medida para la evaluación  
El docente debe delinear indicadores y escalas de medida sobre la base de un pleno conocimiento del objeto o competencia que evalúa. Ello conlleva a que el docente deba operacionalizar un concepto en sus cualidades, atributos o rasgos que lo caracterizan. Para la determinación de indicadores se sustituirá el rasgo a constatar por un objeto de percepción, que a su vez se puede derivar en otros indicadores de menor nivel de esencialidad. Los indicadores delimitados deben aportar información sobre el dominio del objeto o habilidad por el estudiante de formación docente.  
Los indicadores planteados como expresión de la esencia del objeto de enseñanza que se evalúa deben estar en sincronía con aquellos que utilice el estudiante de formación docente para su autoevaluación para así lograr una correspondencia entre la enseñanza y el aprendizaje.  
La escala de medida que el docente elabora se obtiene de atribuir valores numéricos a las propiedades de los objetos como resultado de la comparación de una propiedad con una magnitud de valor, tomada como unidad.  
El docente concebirá la organización de la escala de medida del modo en que el conocimiento se proporcionará para la medición necesaria y confiable del objeto de evaluación.  
La escala de medida elaborada por el docente debe medir las manifestaciones empíricas percibidas sobre la base de la información que aportan los indicadores y constituye la categorización numérica de la información a percibir.  
El docente tendrá en los resultados de la escala de medida un soporte de diagnóstico y constatación.  
Indicadores y escala de medida deben ser sometidos a la valoración del colectivo de asignatura, disciplina o año.  
- La evidencia diaria recogida por el docente a lo largo del proceso sobre el desarrollo de las competencias de los estudiantes

contiene el grado de desarrollo de estas, pero también los vacíos cognitivos, procedimentales y actitudinales que son tremendamente informativos para poder realizar la intervención pedagógica; se tiene así un juicio evaluativo desde un análisis diacrónico.

#### 6. Ejecutar el control del aprendizaje

Este paso metodológico permitirá que se pueda caracterizar el grado de apropiación y dominio de los conocimientos que han sido enseñados y de poner en evidencia tanto los logros como las insuficiencias.

Por otra parte, se podrá constatar en qué medida su orientación, los métodos y procedimientos utilizados y los modos de actuación exhibidos han sido efectivos.

El control debe realizarse de forma frecuente, lo que permite la retroalimentación y posterior regulación del proceso. Tiene la función de dar a conocer la marcha de este y realizar correcciones, solo cuando ello sea preciso, de ahí la importancia de realizarlo de manera sistemática y no solo al final de la actividad y o del proceso.

Con este paso metodológico el docente debe combinar de manera sistemática la retroalimentación (la información que se recibe mediante la comparación de la ejecución del estudiante con el modelo) y la regulación (correcciones que se realizan cuando se descubren diferencias o falta correspondencia entre lo que se ejecuta y lo que se modeló) lo que permitirá la marcha progresiva en la apropiación del conocimiento y el dominio de las habilidades.

#### 7. Estimular la autovaloración, metacognición y autoevaluación del estudiante

El proceso didáctico debe fomentar la autovaloración, metacognición y autoevaluación del aprendizaje desde

una orientación integral, de modo que se pondere su valor cognoscitivo, autorreflexivo y valorativo, para que se produzca en el estudiante la necesidad de resolver la contradicción entre lo que sabe y lo que le falta por saber para alcanzar el pleno dominio de las habilidades profesionales y de los modos de actuación basados en la concienciación de sus estrategias de aprendizaje, en el autocontrol del curso de su propio aprendizaje y en la reflexión metacognitiva orientada hacia la autorregulación.

- El docente debe entrenar a los estudiantes a autoevaluarse para que verifique cómo aprende y la calidad de ese proceso.
- El docente orientará la autovaloración, metacognición y autoevaluación sobre la base de indicadores que evidencien tanto el proceso como el resultado del aprendizaje.
- La estimulación de esos procesos genera un nuevo ciclo evaluativo que parte de la toma de decisiones que hacen tanto el docente como el estudiante.

#### 8. Ejecución de talleres de corrección

Los docentes deben recordar que los errores son parte natural del proceso de aprendizaje y que dan cuentas del desarrollo de este. Este aspecto desempeña un papel trascendental, ya que evita la fosilización de errores y su multiplicación más tarde en estudiantes de otras educaciones como resultado de la labor docente del docente en formación.

Se debe discernir la naturaleza del error para poder desarrollar los talleres con un carácter diferenciado en dependencia de las dificultades que presenten los estudiantes.

En los talleres de corrección de errores, el docente podrá utilizar las técnicas que brinda la didáctica especial y otras, que, pensadas por el estudiante y el docente, responden a los estilos y estrategias de aprendizaje de los primeros.

Los supuestos teóricos asumidos constituyen el núcleo lógico que permiten penetrar en la evaluación como parte consustancial

de la gestión didáctica orientada a la sistematización de la tarea integradora.

- Los pasos metodológicos propuestos viabilizan la mejora de la evaluación mediante la tarea integradora como elemento esencial para la sistematización de conocimientos, hábitos y habilidades y la solución de problemas profesionales.

## 2.8 Las tecnologías de la información y las comunicaciones en el aprendizaje del futuro docente

La COVID-19, sus continuos rebrotes, así como su expansión por países del orbe, trajeron consigo el cierre de escuelas y universidades en América Latina por razones de aislamiento social y bioseguridad. Este evento puso en desventaja la formación de millones de estudiantes que no tuvieron acceso a las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). Para otros resultó en la adopción de un modelo pedagógico híbrido o a distancia, para los cuales la educación ha tenido que continuamente reinventarse y utilizar metodologías innovadoras.

Lo anterior ha sido posible, debido a que las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) han creado un tercer entorno para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Existen variadas definiciones sobre las TIC que realzan su naturaleza instrumental. Sin embargo, se asume la visión de Juan Lapeyre (2016, p. 14) al connotar que las TIC:

...Son un “artefacto semiótico”, no una herramienta. O, mejor todavía, una mediación semiótica incrustada en dispositivos. Lo que define a las TIC no es su efecto, sino el tipo de acción que realiza. A diferencia de las herramientas, su modo de acción es por medio de los signos: actuamos con las TIC a través del software, el cual es una representación interactiva de los procesos

que vamos a controlar o sobre los cuales hay que desarrollar una acción...

Este autor, amparado en la obra vygotskyana, nos remite a través de esta definición a desentrañar el equívoco en algunos trabajos de considerar la tecnología como herramienta, si no como signo, en tanto el entramado que realmente interesa para los procesos educativos es su naturaleza semiótica, configuradoras de representaciones de la realidad objetiva, evocadoras y sustitutas de algo más como condición signica, que desde la óptica de Encabo (2005, p. 9) “constituyen un tipo de cognición ampliado”.

Las TIC constituyen expresión, resultado y síntesis de la cultura como parte de la actividad objetal y sujetal del hombre. Al ser resultado del mecanismo de desarrollo de la cultura, que es la actividad como cristalización de lo humano, las TIC son un componente esencial de la cultura. Al respecto, se considera que en los abordajes en relación con esta los autores se parcializan al asumir que solo el contenido de los microcurrículos es cultura y no reconocer que las TIC son expresión de la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al filtrar el contenido didáctico a través de las diversas mediaciones que vehiculan las TIC, este alcanza un matiz desarrollador al maximizarse su significatividad y objetivarse a través de textos escritos, visuales y audiovisuales e hipertextos que posibilitan que el aprendizaje gane en niveles de intertextualidad y pueda retenerse con mayor efectividad y dinamizarse en forma de conocimiento con la participación de ambos hemisferios cerebrales.

Al maximizar los procesos representacionales, las TIC se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje para conocer y actuar sobre los fenómenos, objetos y procesos que se estudian, pero en la didáctica existe cierta inclinación a utilizar de forma monovalente ciertas

mediaciones como las visuales para utilizarse como meros soportes de la actividad de aprender; sin embargo, al utilizar las TIC es necesario concienciar al estudiante de su vasto alcance, de su poder representacional y comunicacional que deben ser utilizados en el aprendizaje como parte del reflejo creador que imprime creatividad a ese proceso. El uso de la tecnología en la educación puede ayudar al desarrollo de los procesos simbólicos que están inexorablemente relacionados con el aprendizaje y su optimización.

Las TIC han cambiado la actitud y el comportamiento de los estudiantes ante el estudio y ha modificado la manera en cómo se comunican y aprenden dentro y fuera de las clases. De modo que estos artefactos despiertan la atención de los alumnos frente a las clases más tradicionales; ello impulsa al docente a desplegar todas sus dotes histriónicas para motivar y despertar el interés de los y las estudiantes en la clase.

La combinación de las modalidades digital e instruccional ha sido a menudo aclamada por la comunidad de investigadores como un catalizador para el cambio cualitativo de la docencia y el aprendizaje, ya que favorece el acceso y la transmisión de un mayor número de datos e información actualizada. De ahí que los docentes y aprendices deben reestructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje y ajustar los materiales didácticos usados en la docencia para alcanzar este cambio.

Las TIC aplicadas al proceso didáctico deben articularse a los diversos estilos de aprendizaje y preferencias de los estudiantes a través de diferentes modalidades digitales como la enseñanza virtual (*e-learning*) y a distancia, la enseñanza combinada (*b-learning*) y la enseñanza mediante dispositivos móviles (*m-learning*). El uso de estas modalidades puede reforzar tanto el aprendizaje comunicativo como el interactivo para el desarrollo de la conversación y de la colaboración en comunidad (Alpiste *et al.*, 2006).

El uso de la tecnología en Educación Superior se encuentra fundamentado por diferentes criterios de enseñanza, cognitivistas, constructivistas y desarrolladores. A partir de esta perspectiva, el estudio, la experimentación y la exploración de la información y el conocimiento soportado por el uso de las tecnologías pueden ayudar a mejorar la motivación, el rendimiento académico y las capacidades cognitivas del alumnado en cualquier área curricular, en la impartición de la docencia y en la formación semipresencial y a distancia.

La revolución tecnológica, que ha evidenciado el mundo en los últimos cincuenta años, ha propiciado que las TIC sean cada vez más personalizado como los móviles, cuyo uso en los centros formativos, sin lugar a duda, representa un reto para lograr todas las ganancias en el proceso de aprendizaje.

Numerosos investigadores se han referido a la importancia de incorporar los dispositivos móviles en el aprendizaje. Su uso extendido ha propiciado el auge del llamado aprendizaje móvil o *m-learning*, que se interpreta como una oportunidad para aprender utilizando estos *hardware*, generalmente en un marco de referencia educativo tradicional.

Los estudios a nivel internacional contribuyen a esclarecer las esencias de este tipo de aprendizaje a partir de sus características tecnológicas, didácticas y sociales. Asimismo, refieren las ganancias con respecto a las habilidades profesionales y el fomento de aptitudes de trabajo en grupo. Otros como Mangisch y Mangisch (2020), *Pascuas-Rengifo et al.* (2020) reconocen que esta estrategia didáctica que se caracteriza por la inmediatez, la ubicuidad y la portabilidad redefine los roles de estudiantes y docentes en el proceso de aprender y que constituye una estrategia para potenciar la innovación.

Aunque algunos autores reconocen que el *hardware* es indispensable para el desarrollo del aprendizaje, estos trabajos solo se orientan a la dimensión tecnológica, sin reconocer que el aprendizaje es una construcción individualizada de significados y sentidos del estudiante con relación a la cultura.

Otros trabajos se enfocan en cómo utilizar los móviles en contextos formales e informales de aprendizaje. Sin embargo, a pesar de las buenas prácticas y propuestas innovadoras sobre el uso de móviles en el aprendizaje, no se ha logrado una integración curricular que resulte en estudios investigativos que permitan revelar el impacto de los móviles en el aprendizaje.

La necesidad de sistematizar una enseñanza y aprendizaje, a través de dispositivos móviles para satisfacer las demandas de formación presencial, semipresencial y a distancia, ofrece un contexto favorable para implementar y extender el uso de estas herramientas informáticas como materiales didácticos para apoyar la docencia, en aras de lograr un mayor desarrollo cognitivo, comunicativo e interactivo de los estudiantes.

Los móviles propician a los aprendices autónomos a apropiarse de los conocimientos de las diferentes áreas, de manera que se facilite la autogestión, como proceso que desarrolla capacidades creadoras y transformadoras en los sujetos a partir de fomentar la autonomía cognoscitiva a tono con las tendencias actuales.

La naturaleza móvil de estos dispositivos contribuye a que los aprendizajes se extiendan extramuros del recinto escolar, generando confort para aprender en otros escenarios que tienen un carácter informal como la casa, el parque donde el estudiante disfrute lo que aprende. En consecuencia, el aprendizaje será móvil y ubicuo, porque confiere multi representatividad al estudiante.

A través de estos artefactos es posible conectar y enriquecer los micro currículos con el mundo, en tanto el o la estudiante podrá utilizar los hipertextos e hipermedias para construir un mapa de información multimodal sobre las temáticas que aprende; esto permite que el aprendizaje se vincule con su día a día, con su experiencia y lo hago plenamente vivencial, pues la información se despliega por textos, audios, imágenes fijas e imágenes en movimiento que contribuyen a una mayor retención en la memoria y a enriquecer el acto de aprender. Los móviles potencian el desarrollo de la creatividad, pues demanda de una concepción diferente de las tareas de aprendizaje. De igual forma, los y las estudiantes pueden publicar sus trabajos de clase en una multiplicidad de formatos y con la utilización de textos de variada naturaleza signica. Por otra parte, posibilitan la creación de comunidades de aprendizaje virtuales donde la colaboración, la interacción y la comunicación entre los y las estudiantes son fundamentales para el proceso de socialización y para incidir su desarrollo potencial y posibilitar su desarrollo cognitivo.

En conclusión, las TIC cambian el ecosistema comunicativo del aula y amplían los sistemas representacionales y comunicacionales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aprovechar sus ventajas en virtud del conocimiento y de potenciar seres humanos más autónomos merece revisiones constantes del claustro que debe actualizarse constantemente para hacer más eficiente el aprendizaje. En consecuencia, se precisa de construcciones teóricas y praxiológicas que contribuyan a un nuevo posicionamiento científico y al desentrañamiento de otros impactos en el aprendizaje.

# CAPÍTULO

# 3

## MIRADAS A LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

---

Dedicar unas páginas a la ciencia es un imperativo, máxime si se labora en un centro productor de saberes como es la universidad. De ahí que la reflexión sobre esta categoría poliédrica debe orientar la investigación formativa y la investigación científica como pilares del sistema de la ciencia que se desarrolla en la universidad. Promoverla es una cuestión ineludible en el siglo XXI como fuerza motriz de las economías del Sur como garante de la calidad educativa.

### 3.1 Algunas consideraciones sobre la lógica investigativa para la obtención del título académico de Magíster en Educación

Este escrito se perfila a ofrecer algunas líneas directrices sobre la investigación y su concreción en el informe de investigación o tesis para aquellos maestrantes que se enfrentan por primera vez a este reto. Las ideas que aquí se exponen parten de la experiencia del autor como miembro de jurados para la obtención de este título académico, del análisis de variadas fuentes bibliográficas y de un estudio de tesis de maestrías que permite delimitar las inconsistencias más frecuentes en el proceso de construcción del conocimiento científico.

Aunque se ofrecen pautas generales, cada tesis expresa la singularidad de su temática, la adopción subjetivada de un paradigma epistémico determinado, la aplicación de una determinada metodología y las particularidades de la identidad y cultura epistemológica de su autor. El título académico de Magíster en cualquier disciplina relacionado con las ciencias pedagógicas constituye un resultado transcendental para los profesionales como parte de su formación posgraduada. Ello es expresión de la formación académica que se gesta en el proceso de superación profesional y se caracteriza por tener la dualidad de ser en sí mismo proceso pedagógico y generador de conocimientos a través de la investigación científica.

La investigación es un proceso generador de desarrollo humano y de semiosis, a lo largo de la misma se construyen significados y sentidos entre los sujetos que forman parte de este. Permite, sustentada en los avances científico- tecnológicos, que la humanidad pueda proyectar el futuro a partir del carácter previsorio de la ciencia y la construcción de saberes como legados que endorsan el caudal de la cultura pedagógica.

La tesis debe explicitar la lógica de la investigación, la sistematización y objetividad de los resultados científicos que el maestrante ha

obtenido a lo largo de su investigación y que se erigen como una solución al problema científico que dio origen al estudio. La revelación de la lógica investigativa discurre en lo formal por aquellas partes que componen la tesis, como son la síntesis, la introducción, el desarrollo enmarcado en sus dos capítulos, las conclusiones tanto parciales como generales y sus recomendaciones. En consecuencia, el informe de tesis debe revelar unidad, coherencia y carácter sistémico del texto científico.

La introducción de la tesis es la antesala o preámbulo de la investigación. En ella se revela la necesidad del abordaje de la temática a partir de la importancia que la misma reviste para los procesos educativos. La necesidad de investigar el tema precisa de una debida argumentación por el o la pretendiente, quien presenta sus argumentos para evidenciar el valor de su estudio investigativo. La necesidad también se connota a partir de la actualidad de la temática. Esta última se manifiesta a partir de las disímiles aproximaciones que han realizado autores foráneos y del contexto nacional. La investigación es un estudio que desdeña el autismo científico, a veces presente, entre algunos profesionales, esto es, que se soslaya los antecedentes más cercanos y que han sido generados en la misma universidad o centro de enseñanza. El o la pretendiente, en apretada síntesis, debe presentar algunas vertientes de análisis del fenómeno según el reparto de investigadores que han estudiado la temática.

Una vez revelada la validez y actualidad del estudio, el texto va a revelar la situación problémica que presenta una imagen entre el estado real y el estado deseado que se persigue con la investigación, para luego denunciar algunas de las manifestaciones fenomenológicas, expresión de las insuficiencias que han movido al investigador al estudio del tema en particular. Estas manifestaciones se amalgaman en el diagnóstico fáctico.

Es aconsejable en las manifestaciones del diagnóstico fáctico no revelar demasiadas insuficiencias, debilidades, dificultades o falencias, ya que el estudio es tan solo una contribución a la solución parcial del problema científico, por tanto, el investigador debe inclinarse por revelar aquellas que son fundamentales para la temática que investiga, por lo que debe someter a un proceso de decantación (selección, separación) de todas las falencias y revelar aquellas que son determinantes en su estudio. Otro elemento importante es que las manifestaciones fenomenológicas son observables, evidenciables, por lo que su enunciación no debe tener demasiada elaboración que revele causales de las mismas.

En la introducción, el investigador revela el diseño teórico-metodológico que guía su estudio investigativo. Este es contenido del problema científico, del objeto de estudio, del objetivo, del campo de acción, de las preguntas científicas, hipótesis o idea a defender (una de estas tres), de las tareas y de los métodos científicos, de los aportes de la tesis y de la novedad del estudio. Los elementos del diseño de investigación emergen como configuraciones que expresan niveles de síntesis que se eslabonan dialécticamente. El texto desde la introducción hasta sus conclusiones y recomendaciones debe distinguirse por su intencionalidad e identidad científicas.

La lógica del estudio, según los criterios de Hernández (2011), se hace tangible al quedar demostradas en el texto científico las siguientes relaciones: problema–objeto de estudio, objeto de estudio–objetivo–campo de acción; problema–objetivo–universo; objetivo–tareas científicas; tareas científicas–métodos de investigación; problema–objetivo–preguntas científicas o idea a defender o hipótesis; diseño de investigación–estructura de la tesis, objetivos–resultados; objetivos–resultados–conclusiones; conclusiones–recomendaciones. Desde la visión de quien escribe se añaden dos relaciones más no contempladas por esta autora: la existente entre los datos teóricos-

diagnóstico fáctico-problema científico; y entre los métodos científicos que remiten a un determinado paradigma investigativo y la lógica del texto científico.

El planteamiento del problema científico, de acuerdo con la revisión realizada en tesis muestreadas, es trivial y superfluo. Su enunciación en esencia y forma (interrogación) se confunde en ocasiones con una de las posibles preguntas científicas del diseño de investigación y lleva implícita la posible solución que el aspirante ofrecerá. El problema científico es una elaboración teórica que realiza el aspirante como resultado de una deducción genética luego de un análisis de los datos teóricos y del diagnóstico fáctico. De ahí que el problema científico es invariablemente un problema de carácter epistemológico.

El objeto de estudio es aquel proceso en el cual se contextualiza la investigación y son palpables las insuficiencias. El campo de acción está contenido en el objeto y es aquel microcosmos que se desea transformar. El objeto debe justificarse desde la sustentación de las causas teóricas y praxiológicas que determinan la manifestación en él del problema científico.

El objetivo de la investigación debe ser una meta concreta que puede alcanzarse, cuya validez se corrobora o se valida. De manera general, el objetivo se explicita como una metodología, una estrategia, un sistema de procedimientos didácticos, por tan solo explicitar algunos. El objetivo de una investigación no tiene un carácter fortuito, no emerge del deseo ni del capricho del investigador. La propia ciencia y los antecedentes del estudio connotan hacia donde se han proyectado los resultados y qué falta aún como contribución a la solución del problema científico.

La síntesis debe ofrecer de manera suficiente la idea general del trabajo y la utilidad del aporte. Esta es un mapa de la tesis a partir

de las operaciones de transformación condensadora que la rigen. Debe redactarse de forma sugerente y los resultados obtenidos en el proceso de investigación quedan entre líneas y despiertan el interés del lector.

En la introducción se revelan en algunos casos los antecedentes de la investigación connotados a partir de los diferentes estudios realizados sobre la temática y su arista de aproximación. Por otra parte, se enuncia una síntesis de los datos facto-perceptibles y teóricos que logra total correspondencia con el problema científico. Por tanto, se debe evidenciar una determinación relacional entre situación problémica y problema científico.

El problema científico debe ser una elaboración que refleje una abstracción del investigador desde los datos facto-perceptibles y los teóricos que constata. Este debe contener una contradicción entre categorías que mueva el proceso investigativo y propicie su desarrollo en su fase inicial.

La lógica problema científico-objeto-objetivo-campo no debe ser lineal, pues ello refleja una inconsecuente aplicación del paradigma dialéctico. Los elementos del diseño como estos no se seleccionan de manera apriorística si no que son el resultado de la indagación de las causas teóricas y praxiológicas y que deben quedar reveladas por el aspirante en la transición de uno a otro elemento del diseño.

El paradigma epistémico que se asume en la investigación como la base metodológica de esta debe unificar el conjunto de teorías que el aspirante selecciona en la modelación teórica de su objeto y su campo. El uso de determinados métodos y su dinamización en la investigación debe reflejar el paradigma epistémico seleccionado. En ocasiones se revelan inconsistencias entre los métodos de investigación y el paradigma epistémico, ya que se percibe un

desbalance entre los métodos cuantitativos y cualitativos y en el caso de las técnicas de recogida de información se refleja el predominio del dato matemático sin el dato textual que lo argumenta. La ciencia gira en torno a la interpretación, la valoración y las inferencias que realiza el investigador de esos datos. En consecuencia, los datos en una tesis tienen carácter tanto numérico como textual para revelar la dialéctica entre los paradigmas cuantitativo y cualitativo.

El método *análisis-síntesis* no debe sesgarse solo a la modelación teórica del objeto y campo. Este método que integra operaciones lógicas del pensamiento se utiliza en todo el quehacer investigativo, en tanto la realidad educativa que se investiga con carácter de totalidad precisa del análisis de sus aspectos y rasgos vistos como las partes de un todo para luego sintetizarse en un todo.

El método sistémico-estructural-funcional, restringido en no pocas ocasiones al aporte, es poco reconocido en otras partes del proceso de investigación. Está presente en el carácter sistémico del texto científico que emerge como un todo a partir de cada una de sus partes que son subsistemas cuyas propiedades no alcanzan al todo llamado texto y las propiedades de este último no son reductibles a las propiedades de sus subsistemas.

La novedad de una investigación no radica en el aporte que se ofrece, sino en lo nuevo y lo distintivo de este con respecto a sus antecedentes, por lo que la novedad de la investigación niega dialécticamente lo que le ha antecedido.

En ocasiones sucede que el aspirante selecciona un tema para investigar y delinea los elementos del diseño teórico-metodológico a partir de las insuficiencias que percibe en la praxis pedagógica. Sin embargo, la propia realidad, la evolución o mutación de las problemáticas evidencian que el proceso de investigación es

dinámico y dialéctico, por tanto, lo son también los elementos del diseño teórico-metodológico.

Uno de los resultados que debe presentar el aspirante en el primer capítulo es la elaboración del marco teórico-contextual sobre el objeto y el campo de la investigación. Esta elaboración se conforma de la fundamentación teórico-conceptual, el análisis histórico-tendencial y la caracterización de la situación actual que presentan el objeto y el campo de la investigación. Los datos que se ofrecen en este capítulo deben revelar la necesidad y pertinencia de la construcción del aporte como una solución a las insuficiencias reveladas tanto de tipo teórico, histórico-tendencial y empírico.

La fundamentación teórico-conceptual emerge de la comprensión, explicación e interpretación de los disímiles cuerpos teóricos que penetran en la esencia del objeto de la investigación. La aproximación teórica a este último desde la inter y transdisciplinariedad podrá revelar su naturaleza multiforme. Por consiguiente, en la fundamentación se entrelazan dialécticamente teorías que sostienen al objeto desde disímiles aristas. El espectro de teorías que permite la comprensión del objeto varía de investigador a investigador.

Los diferentes corpus que sustentan al objeto y al campo son sometidos a un proceso de contextualización científica que descarta el eclecticismo resultante de la sumatoria *a priori* de teorías cuya aplicación es inconsecuente con la dialéctica. El eclecticismo es un intento fallido de apertura teórica y de búsqueda de la verdad con ciertos acomodados que conlleva a una perspectiva acrítica ante formulaciones teóricas de una u otra tendencia filosófica.

Las tesis que se enmarcan en el área de Educación se caracterizan fundamentalmente por la presencia del texto argumentativo resultante del procedimiento dialéctico y de la forma de razonamiento

de igual naturaleza que predomina en las Ciencias Sociales. Es a través de la argumentación que el investigador es capaz de sustentar la posición teórica con que asume el objeto y el campo; de ahí que su objetivo principal sea el de convencer o disuadir sobre la base de argumentos vinculados con la lógica y la retórica. Así pues, los argumentos constituyen los medios de persuasión que instan a la formulación de juicios propios y al arribo de un nuevo consenso sobre una formulación o tesis que se defiende. A este tipo de texto le son inmanentes conectores tales como los de causalidad: porque, ya que, puesto que, debido a, por ello, por este motivo, etc.; los de consecuencia: por consiguiente, en consecuencia, así que, luego, por tanto, de ahí.

El marco teórico-conceptual se caracteriza por la profusión de citas y referencias que identifican una u otra vertiente teórica. En este apartado debe desplegarse la creatividad y la originalidad del investigador al construir el texto e hilar citas, referencias y argumentos propios de manera sugerente. La riqueza o pobreza del marco teórico-conceptual es proporcional a la cultura epistemológica del investigador. En síntesis, este apartado explicita el proceso de sistematización teórica al que han sido sometidos el objeto y el campo de investigación. Se debe lograr una suficiente integración e interacción entre las categorías que conforman el objeto y el campo.

Se recomienda en la fundamentación teórica sobre el objeto y el campo no establecer líneas de demarcación en los sustentos filosóficos, psicológicos, lingüísticos, didácticos, pedagógicos, sociológicos y antropológicos, o sea como la Inter ciencia enriquece el objeto.

En ocasiones, desde la presentación y la lógica del texto, el investigador ofrece una visión metafísica, parcelada y disciplinar del objeto; en consecuencia, se mutila la revelación de nuevos nexos en áreas aparentemente inconexas y no se es consecuente con la

adscripción a la dialéctica materialista como base metodológica del proceso de investigación. En este sentido, la dialéctica no está en hacerla explícita en el texto si no en revelarla desde la necesaria conexión de las categorías y sustentos, desde el análisis multifactorial y multidimensional que se realiza del objeto de investigación.

Por otro lado, las teorías que permiten aprehender el objeto y el campo deben someterse a un escrutinio científico, de modo que se haga una selección adecuada de las mismas. En la fundamentación teórica se deben aplicar operadores epistemológicos que contribuyen a la revelación de la posición del investigador con respecto a las teorías desde su cultura epistemológica. La fundamentación gana en identidad científica en la medida que el investigador sea capaz de sobre la base de la crítica y la justificación científicas, buscar nichos que permitan orientar su estudio investigativo desde una postura diferente a las que ya existen en la ciencia.

Otro de los resultados que el investigador ofrece en la tesis es la caracterización histórico-tendencial del objeto y el campo que se estudia. Este se deriva de la aplicación del método histórico-lógico que permite, en la etapa facto perceptual, conocer desde sus orígenes hasta el instante actual, el objeto y campo de acción que se estudia. Los conocimientos que se obtienen en esta fase investigativa, aun cuando no revelan la esencia del fenómeno, permiten al investigador, transitar por su historia, evolución y desarrollo, conexiones, tendencias y relaciones.

La periodización histórica del fenómeno u objeto que se investiga permite, no solo al investigador, sino también a aquellos que la utilicen, saber el cuándo, cómo y porqué de muchos de los conceptos, principios y leyes que se aplican en determinada ciencia o disciplina. Más que una etapa obligatoria de toda investigación se erige en un momento necesario en el tránsito de la contemplación viva al pensamiento abstracto.

El método histórico estudia la trayectoria real de los fenómenos y acontecimientos en el decurso de su historia. El método lógico investiga las leyes generales de funcionamiento y desarrollo de los fenómenos. El método histórico (tendencial) está vinculado al conocimiento de las distintas etapas de los objetos en su sucesión cronológica; para conocer la evolución y desarrollo del objeto de investigación se hace necesario revelar su historia, las etapas principales de su desenvolvimiento y las conexiones históricas fundamentales. Mediante este método se analiza la trayectoria concreta de la teoría, su condicionamiento a los diferentes períodos de la historia. Sobre este particular se reflejó:

Los datos históricos son de la temática y no del campo visto desde el objeto; no se caracteriza lo lógico en lo histórico, sino que hay predominio del método histórico expresado en un conjunto de datos que aportan poco a la investigación y que no enriquecen las posturas teóricas que defiende el autor. Por otro lado, aunque se demarcan etapas, no se explicitan los criterios para su delimitación. No se descompone el objeto y el campo en las determinaciones medulares que han incidido en su evolución. Finalmente, se presentan inconsistencias en la determinación de las tendencias.

El estado actual del campo de investigación como aquella parte a ser transformada del objeto se revela a través de la aplicación de métodos y técnicas de corte empírico. Los resultados son expresión de lo que acontece en la realidad educativa en términos de insuficiencias que deben minimizarse y de potencialidades que favorezcan el cambio del estado actual al deseado. En algunos diagnósticos se reflejan como insuficiencias los siguientes aspectos:

Los datos que ofrecen los investigadores tienden a ser descriptivos. No debe predominar una tendencia a la matematización de la realidad, en tanto se privilegia el dato numérico y no la interpretación de este. El diagnóstico debe ser objetivo sobre la base de indicadores

y sus resultados deben evidenciar una síntesis como resultado de la triangulación metodológica.

Las ideas relacionadas en este escrito deben orientar al aspirante en la construcción del conocimiento científico y en el desarrollo de sus habilidades investigativas como parte de su formación profesional y como investigador constante de su propia praxis educativa.

### **3.2 La investigación formativa. Algunas reflexiones**

La formación inicial docente constituye una continuidad y una ruptura con todo el sistema educativo anterior, en tanto ha sido diseñado de manera secuencial, de modo que se constituya en un sistema donde unos contenidos sirven de base a otros y se transita de aquellos de menor complejidad hacia aquellos más complejos; ello constituye una premisa esencial para la formación que se desarrolla en la universidad. Pero este proceso también significa una ruptura, pues se trata de aventurarse en la senda profesional que determinará su razón de ser y un sentido de la vida conectado a esa profesión.

La formación inicial docente debe fomentar la curiosidad y la indagación por los procesos y fenómenos que forman parte de la esfera de actuación profesional de los que se forman y debe desarrollar su pensamiento crítico como uno de los saberes de la competencia investigativa.

En consecuencia, la formación inicial docente debe articularse con una filosofía descolonial que conlleve a dotar al estudiante de saberes que les permita transformar su realidad y desarrollar la inteligencia y las capacidades de aquellos que educará; un docente que observe constantemente su praxis con un alto espíritu crítico para revertirla hacia su mejoramiento; un docente que sea un sujeto histórico que tenga a la investigación como su aliada.

La investigación suele verse como un proceso difícil para el estudiante, ya que, como proceso anclado en la ciencia, posee una lógica y métodos específicos que se vehiculan a través del lenguaje científico. En palabras de Adia Gell (2020, p. 4):

... el texto científico es una unidad significativa alrededor de una hipótesis y debe funcionar como un todo y se estructura como en todas y cada una de sus partes, desde la del sistema categorial conceptual con que opera, hasta las proposiciones temáticas...

El texto científico se caracteriza por su claridad y su precisión; sus significados son denotados, o sea que los significados no pueden dar margen a diferentes interpretaciones. Es un texto que, aunque suele ser expositivo, se caracteriza por ser eminentemente argumentativo, pues el investigador defiende una serie de tesis o puntos de vista con argumentos, que persuaden o disuaden al lector, por lo que su objetivo fundamental es convencer al lector. En consecuencia, el entramado textual revela la lógica de la investigación, ya que es orientado a partir de categorías que el investigador va develando como resultado de su argumentación científica y de su intencionalidad en la ciencia. Ahora bien, en la universidad se dan dos modalidades de la investigación, cuyas relaciones dialécticas aseguran el tránsito en espiral, desde niveles de competencia investigativa inferiores hasta superiores. Es así como la investigación formativa y la investigación científica se interpenetran y se complementan, pues esos saberes se inician en el pregrado y alcanzan su cúspide en la formación académica de posgrado a través de la maestría, la especialidad y el doctorado.

Es por ello por lo que en la formación inicial docente se desarrolla la investigación formativa con el objetivo de fomentar desde los currículos y actividades la relación dialéctica entre los objetos didácticos devenidos en contenidos y la investigación, a través de la cual el estudiante o la estudiante accede al conocimiento de ese

objeto; esto es que desde los micro currículos se debe potenciar los saberes indispensables que precisa el estudiante para iniciarse en la investigación. Las diferentes tareas que realizan los estudiantes precisan del concurso, de la localización de la información, de su selección, de enjuiciar críticamente algunos puntos de vista, de asumir posturas ante lo que se presenta en las fuentes. En consecuencia, en el propio proceso de pregrado se articulan “instrumentos teóricos, metodológicos y praxiológicas, en cuanto estos promueven, como didáctica práctica al interior de cada micro currículo, el desarrollo de proyectos de aula u otras actividades en beneficio del aprendizaje de la investigación” (Zárate et al., 2013, p. 50).

Es desde cada micro currículo que se debe propiciar la motivación y el interés de los/las estudiantes para lograr que se sistematicen esos conocimientos de acuerdo con las exigencias formativas, el estudiante debe encontrar utilidad a lo que aprende, de lo contrario los conocimientos sobre la investigación serán pura abstracción. En tal sentido, se concuerda en que “sólo se puede despertar el interés de los alumnos por un aspecto del conocimiento, demostrándoles su importancia, motivándolos legítimamente a investigar” (Castro, 1981, citado por Pérez, 2005, p. 26).

Desde cada micro currículo se fomenta las bases para que el estudiante se adentre en la investigación, en su lógica, en sus métodos, que luego va ganando en complejidad en su concreción en una pequeña ponencia, en una presentación en la feria de ciencia, en un diseño de investigación y en las tesis de grado; como bien señalan Turpo et al. (2020, p. 5) ... la investigación formativa se instituye como una evidencia de logro educativo, traducida en estudiantes competentes, provistos de capacidades investigativas y con evidente interés por la investigación científica...

El devenir histórico de la formación inicial docente en Ecuador ha sido un proceso impactado por varias falencias que han sorprendido de forma negativa en el desempeño profesional, y el desarrollo de los saberes investigativos ha sido un elemento poco sistematizado en la desenvolvura de este proceso; de modo que la formación inicial docente debe enriquecer las capacidades investigativas de aquellos que se preparan para ejercer la docencia a través del desarrollo de la familiarización y desarrollo de los métodos de investigación como estrategia de aprendizaje a través del fomento de una postura indagatoria, de problematización de lo que aprenden, o sea a la par que aprende las diferentes materias se forma en y para la investigación. De ahí que sea la necesidad de cualificar los procesos de formación en investigación desde los ejercicios prácticos para confrontar la teoría” (Arroyave y Londoño, 2017, p. 122).

Es necesario atender la capacidad, el grado de inteligencia que, desde un aprendizaje significativo, debe ser estimulada y desarrollada en el proceso de apropiación de los contenidos, pues un tratamiento didáctico adecuado de la misma posibilitará que el estudiante pueda problematizar el contexto educativo y pueda desarrollar el pensamiento lógico abstracto como resultado de la comprensión y apropiación de las diversas informaciones que haya realizado, mismos que exigen de diferentes operaciones mentales que conducen la actividad del estudiante a diferentes niveles de abstracción para su realización. En consecuencia, el claustro precisa de un trabajo metodológico que posibilite la apropiación consciente de estos contenidos y su sistematización desde la unidad de acción.

Se trata, entonces, de dar un lugar al desarrollo de la investigación en menor escala en las didácticas de los diferentes micro currículos y desarrollar de manera transversal los métodos de investigación como estrategia de aprendizaje, como un contenido interdisciplinar que se intencione didácticamente y se desplieguen tareas en las cuales los

estudiantes puedan utilizarla, donde los y las estudiante cuestionen el conocimiento y que se vaya formando en ellos determinados procederes propios de la investigación.

Por consiguiente, la investigación formativa precisa de una mirada interdisciplinar, multidisciplinar y transdisciplinar a partir de proyectos de aprendizaje en los cuales se fomente la metáfora del holograma y de la realidad compleja, que enseñe a los estudiantes a concienciar la necesidad de la Inter ciencia en el análisis de los fenómenos y desdeñar posturas atomistas que fraccionan el conocimiento.

Las didácticas particulares y específicas se deben enriquecer a través de impactar sus sistemas de contenidos y metodologías con artículos publicados en base de datos de alto impacto, los cuales pueden ser localizados, valorados y criticados por los estudiantes, lo que convierte el proceso de enseñanza en un proceso de indagación, de búsqueda relacionado con la ciencia y teniendo claro los objetivos desarrolladores que se deben formar en el estudiante como resultado de la acción directa de una o varias habilidades, saberes y aptitudes de la investigación en relación dialéctica con las diferentes asignaturas de estudio.

Desarrollar a los y las estudiantes en y para la investigación tiene un rol trascendental en el desarrollo de las potencialidades cognitivas, procedimentales y actitudinales para que logre transformar la realidad desde la investigación científica y se despliegue la construcción de resultados científicos para insertarse en el ecosistema de la ciencia, ya que a decir de *Fernández et al.* (2018, p. 64) la capacidad para generar ciencia, tecnología e innovación representa una condición determinante en el propósito de promover la transformación productiva permanente, asegurar la inserción competitiva en la economía mundializada y abrir los caminos del desarrollo sostenible.

En la investigación formativa les corresponde a las asignaturas desarrollar como parte de la investigación la competencia infotecnológica para que los y las estudiantes puedan acceder a la información científica, familiarizarlos con las revistas de corte pedagógico, desarrollar destrezas con respecto al asentamiento bibliográfico a través de la Norma APA, a la inserción de citas y notas, a la elaboración de gráficos como medio de representación de la información, que comprenda que la ciencia se difunde y se socializa a través de las tecnologías, entre otros. En consecuencia, estos saberes de la competencia infotecnológica son indispensables para la formación en y para la ciencia.

Se trata de que desde todas las asignaturas de los diferentes años de la carrera se desarrolle poco a poco el pensamiento científico-teórico a través de sus formas lógicas, los saberes de la competencia investigativa van sucediéndose en niveles de complejidad y de profundidad con un carácter consecutivo, articulado y sistémico que revela la progresión lógica. Este pensamiento se fomenta a partir de la formulación de juicios, argumentos, a partir de sustentar la teoría con evidencias y de la aplicación de los conocimientos adquiridos en la interpretación de la realidad donde están inmersos.

### **3.3 Hacer la ciencia en las universidades. Reflexiones sobre la investigación científica e intercultural**

La ciencia en la universidad se constituye en fuerza motriz de su desarrollo, en tanto la universidad ha sido vista como un centro generador de saberes donde la investigación científica desempeña un papel decisivo para los países del Sur global.

Es misión de la universidad elevar el potencial científico de su claustro y desarrollar el talento humano que hay en ella, así como el talento de todos los profesionales que una vez transitaron por sus

aulas y que desarrollaron los saberes de la investigación formativa, les corresponde llevar a vías de hecho la investigación científica. Es por lo que la investigación se constituye en vórtice del cambio social y educativo, solo si ella se constituye en una necesidad y una visión priorizada para los docentes en su ejercicio profesional. Por consiguiente, se coincide con Orozco (2000, p. 6) al plantear:

La investigación educativa cumple con una doble perspectiva: la investigación como una práctica constitutiva de la realidad del maestro, cuyas técnicas, valores, intencionalidad, presupuestos y aplicaciones se deben aprender; y como una actividad reflexiva, consciente, racional y sistemática en y sobre la práctica, que permita reconstruir los procesos en la acción educativa, teorizar y generar conocimiento pedagógico y didáctico. Así los maestros se forman investigando y el programa mismo es objeto de investigación, por parte de maestros y estudiantes.

Las áreas cognitivas muy desarrolladas, muy grandes en la trayectoria y desarrollo de proyectos de investigación, de programas de maestría y especialidad de posgrado deben pronunciarse por la creación de Programas doctorales que realcen la calidad científica con el otorgamiento del grado científico que certifica que los y las profesionales que lo detentan han desarrollado la ciencia a su máxima expresión y que han aportado un resultado científico consistente en un sistema de conocimientos que permiten explicar, comprender, transformar y predecir al objeto; que han sido consecuentes en la utilización de los métodos científicos (cualitativos y cuantitativos) que les han propiciado resolver de manera parcial un problema de investigación.

Los programas doctorales en su formación son nucleados por determinadas líneas de investigación que se articulan a aquellas de la universidad, y estas a su vez atienden las prioridades de la política de ciencia en un país. Cada tesis doctoral debe nuclear otras tesis que

se relacionen con su temática para la obtención del grado de Máster, los que a su vez articularán un grupo científico estudiantil. De modo que desde la Investigación Científica se fomente la investigación formativa y que esta sustente a la anterior.

El docente encuentra en su praxis diversos problemas a los cuales debe darle solución por la vía científica con la utilización de métodos científicos. Ello conlleva a un proceso de sensibilización de los docentes para desarrollar una actitud crítica que permita analizar su praxis, criticarla y transformarla a través de la investigación científica.

La investigación científica, a diferencia de la investigación formativa, se caracteriza por la construcción de nuevas teorías, de nuevas figuras praxiológicas que permitan la aplicación de las primeras en la praxis pedagógica. En esta línea de análisis se asume a Armas (2011, p. 3) quien connota:

Los resultados científico-pedagógicos son los aportes que constituyen productos de la actividad investigativa en la cual se han utilizado procedimientos y métodos científicos que permiten dar solución a problemas de la práctica o de la teoría y que se materializan en sistemas de conocimientos sobre la esencia del objeto o sobre su comportamiento en la práctica. Ello conlleva a su aplicación y comprobación de su factibilidad en el contexto educativo con el objetivo de demostrar su validez a través de indicadores verificables.

Aunque se declaran por algunos autores tres momentos del proceso investigativo, esto es, problematización, teorización y comprobación; desde este trabajo se consideran fases y desde nuestra perspectiva se consideran cuatro fases: problematización, teorización, modelación y comprobación. Estas fases son transversalizadas por la práctica como criterio rectificador y valorativo de la teoría.

En nuestras realidades educativas existen problemas que merecen ser investigados a través de la actividad científica, problemas que, mediante la argumentación científica, la crítica y su justificación, deben conducir a evidenciar que existe una necesidad en la ciencia de la investigación científica. La problematización permite repensar nuestros contextos y nuestras propias praxis desde un estado real a un estado deseado, discernir sus potencialidades y sus limitaciones para poder resignificarlas a través de la generación de nuevos saberes pedagógicos.

La investigación tiene un carácter universal, por lo que las investigaciones no se sesgan a un país, aunque se desarrollen allí y se atiendan las particularidades contextuales del mismo desde la actividad científica. Ello quiere decir que deben reconocerse los aportes a la teoría y a la práctica pedagógica realizada a nivel internacional y nacional, valorarlos y resignificarlos en nuestra praxis o encauzar la indagación desde otra perspectiva necesaria, pero que no ha sido atendida por los investigadores hasta el momento.

De ahí la necesidad de entender que el proceso de investigación en la universidad es cíclico y en el cual la investigación formativa y la investigación científica se complementan y forman un contínuum que se fundamenta en el aprendizaje significativo, pues los conceptos de la ciencia se encuentran jerárquicamente organizados en la estructura cognitiva de un sujeto desde la investigación formativa y al ser retomados en la investigación científica encuentran vinculación con otros inclusores. De tal forma que la investigación formativa constituye el sistema de conocimientos previos que precisa el docente para desarrollar la investigación científica. Esto conduce a la atribución de significados y sentido al proceso de investigación porque el docente lo siente como necesario, lo disfruta y estará éticamente comprometido con sus resultados.

De ahí que el docente es un investigador potencial que debe reflexionar sobre su práctica para sobre la base de la aplicación consecuente

de los métodos científicos, generar nuevos saberes pedagógicos que la transformen. Para ello debe generarse en la universidad un espíritu de ciencia, cultivar desde las aulas el interés, la avidez por la indagación, por la reflexión-acción, de manera que, a través de diversas modalidades de canalizar la ciencia, el docente evidencie la interiorización que ha realizado de esos contenidos y los sistematice de manera continua. Por consiguiente, la calidad de la investigación científica se sustenta en atender una lógica que integre la motivación por la investigación como un contenido de la profesión, la apropiación de estos contenidos y su sistematización como síntesis relacional entre el desarrollo de una lógica investigativa generalizadora y la integración sistematizadora de su contenido.

El relanzamiento del capitalismo con su modelo neoliberal precisa que la investigación científica nos rete a transitar hacia un pensamiento descolonizador de la ciencia que responda a la intercultural e inclusión, que contribuya a eliminar la brecha entre enseñante e investigador, porque la primera contiene un matiz tecnicista que no reconoce que el enseñante puede poseer las competencias necesarias para generar saberes pedagógicos, para apropiarse de las múltiples visiones de la ciencia y para generar cambios. Encapsular al/a la docente en la categoría de enseñante es invalidarle una de las funciones de su profesión, es no reconocer su derecho a hacer la ciencia y cambiar su realidad, es cosificar su enseñanza y despojarlo de un pensamiento crítico que lo conduce a la transformación social y educativa.

El pensamiento científico crítico conducente a la interculturalidad a nivel global enfrenta algunos retos:

Las dificultades académicas de determinado alumnado, el posible desconocimiento del idioma de muchos estudiantes que acceden al sistema educativo, el aumento excesivo de personas a centros educativos de origen inmigrante, los conflictos religiosos y la escasa implicación familiar en la realización de tareas escolares, el bajo conocimiento con el que parten algunos

estudiantes, desventaja social, falta de autoestima, entre otras (Leiva y Jiménez, 2012, p. 48).

El pensamiento científico crítico en la investigación pedagógica debe resignificar el contexto ecuatoriano donde no es posible hacer ciencia sin tomar conciencia de las fisonomías multiculturales que tienen las aulas. Por lo que si Walsh (2005, p. 6) entiende la multiculturalidad como “ la multiplicidad de culturas dentro de una misma sociedad sin que necesariamente deba de existir relación alguna entre ellas, pero con la necesidad de ser tolerante entre las existentes” , entonces la investigación científica intercultural debe ser una alternativa contrahegemónica a la ciencia positivista que tome en cuenta el diálogo de saberes entre todas las culturas que gravitan en el contexto áulico, su derecho a la existencia, a su visibilización, a establecer relaciones simétricas entre ellas para fomentar el nuevo episteme intercultural en la ciencia. Esto demanda la interiorización de la dialéctica entre la comprensión de la interrelación de los saberes de la ciencia en un contexto multicultural y la construcción dialógica de los mismos en la práctica pedagógica desde la diversidad de contextos socioculturales.

Al respecto, Tapia (2021, p. 67) significa que una totalidad necesaria para el desarrollo de la ciencia intercultural:

La comprensión de conocimientos y saberes en contextos discurre por un proceso de reconstrucción cultural que tiene en cuenta los conocimientos, prácticas y saberes tradicionales, el valor ancestral de vida, la significatividad de su aprendizaje para construir nuevos saberes, y del valor cultural y contextual que estos poseen en la solución de los problemas que se dinamizan en la interculturalidad [...] es expresión de la aprehensión que hace cada estudiante investigador de acuerdo con su conciencia intercultural y su identidad cultural de los acervos tradicionales, conocimientos y saberes, que le permite reconocer todas las

formas y procedimientos válidos de obtención del conocimiento científico sustentados en la multiculturalidad del mundo, en la diversidad de prácticas científicas que propicien una armonía entre los métodos y fines de la ciencia, entre la ciencia y el medio ambiente, entre la ciencia y la existencia, y entre la esencia diversa y plural del hombre.

Esta postura revoluciona el pensamiento científico crítico y convoca a utilizar las múltiples miradas de la ciencia, los múltiples conocimientos y saberes para hacer la ciencia intercultural que es descolonizar la investigación pedagógica del estatus que alcanzan los saberes sacralizados, llamados conocimientos y de reivindicar los saberes ancestrales y de los diferentes grupos étnicos y sociales que tienen derecho a ser visibilizados en la nueva episteme investigativa. La ciencia intercultural se entroniza en la diversidad cultural, donde existe una polifonía de formas en que son reflejados los grupos y las sociedades. De ahí que sea un imperativo que la interculturalidad transversalice la formación inicial docente para que la investigación pedagógica sistematice la valorización de los saberes de las diferentes culturas desde una perspectiva integradora y potenciar las relaciones interculturales entre ellos.

De acuerdo con un estudio realizado por Izquierdo y López-Ruiz. (2017, citado por Tapia, 2021, p. 18) desde la universidad se han producido pocas investigaciones sobre Educación Intercultural, y ha existido una prevalencia de métodos y técnicas de naturaleza cuantitativa y recalcan “la necesidad de incrementar el número de investigaciones cualitativas en Educación Intercultural, que permita recoger los discursos completos de los sujetos analizando, de este modo, las relaciones de significado que se produce a nivel cultural”. En consecuencia, se puede connotar que desde una perspectiva general los discursos sobre la interculturalidad, mediados por la globalización, son hoy tan disímiles como la diversidad de culturas

en el mundo y sus formas de hacer ciencia. Lo cierto es que si hay estudios profundos que pudieran conformar una plataforma teórica orientadora de su concreción en la pedagogía, también existen otros que encierran vaguedad y ciertos acomodos que exteriorizan los juegos de lenguaje que al decir de Wittgenstein (2009) expresan formas de vida.

En efecto, hablamos de formas de vida diferentes, de culturas que conviven en la universidad, desde donde formamos y desde donde menos se ha escrito sobre la interculturalidad o es que aún persisten sesgos de elitismo en una institución que se debe a la sociedad y que es parte de ella, por eso debe actuar por su transformación. El potencial de la cultura de un grupo se enriquece al hacer la ciencia, se perpetúa y es a partir del diálogo, la transacción, el intercambio con la otra, porque esta otra también la reafirma.

## Referencias bibliográficas

- Addine, F. (2011). *La tarea integradora*. En García, G., Addine, F., Piñón, J., Rodríguez, M., Escalona, E. y Blanco, M. *Investigación interdisciplinaria en las ciencias pedagógicas* (págs. 112-116). La Habana: Pueblo y Educación.
- Aguirre, C. (2016). *Desarrollo de competencias de investigación en estudiantes de educación superior con la mediación de herramientas de m-Learning & e-Learning (Development of research competencies in higher education students)* Revista Inclusión y desarrollo 3(2), pp. 68-83. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/323281460\\_Desarrollo\\_de\\_competencias\\_de\\_investigacion\\_en\\_estudiantes\\_de\\_educacion\\_superior\\_con\\_la\\_mediacion\\_de\\_herramientas\\_de\\_m-Learning\\_e-Learning\\_Development\\_of\\_research\\_competencies\\_in\\_higher\\_education\\_stud](https://www.researchgate.net/publication/323281460_Desarrollo_de_competencias_de_investigacion_en_estudiantes_de_educacion_superior_con_la_mediacion_de_herramientas_de_m-Learning_e-Learning_Development_of_research_competencies_in_higher_education_stud)
- Álvarez de Zayas, C. (2004). *Didáctica de la Educación Superior*. Lambayeque: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Pedro Ruiz. Gallo, FACHSE, 7a. Edición.
- Allen, K., Kern, M., Rozek, C., McInerney, D., & Slavich, G. (2021). Belonging: A review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 87-102.
- Anzorena, O. (2006). *Competencias Conversacionales. Escuela de Liderazgo y Coaching*. Recuperado de: <https://dpoconsulting.com/las-5-competencias-conversacionales-entrevista-a-oscar-anzorena>
- Aravena, F. (2013). Estudios pedagógicos (Valdivia). versión Online ISSN 0718-0705 Estud. pedagóg. vol.39 N. 1 Valdivia 2013. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100002>

- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Education Siglo*,30 (1),25-44.
- Arroyave, M., y Londoño, M. (2017) Estrategias para la formación inicial de maestros investigadores. In: Acuña, Luis; Barraza, Arturo; Jaik, Adla. (Coord.). *Formación de investigadores educativos en Latinoamérica: hacia la construcción de un estado del arte*. Chiapas: Red Durango de Investigadores Educativos, A. C., p. 114-131.
- Artiles, A. J., Dorn, S., & Christensen, C. (2006). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 30(1), 65–108.
- Badano, M. D. R. (2017). Conferencia “Apuntes acerca del trabajo en la universidad y la escuela” en La formación y el trabajo docente en el Ecuador. RED ESTRADO. Universidad Politécnica Salesiana, 2017.
- Bassails, A. (2012). *Compilación de lecturas sobre Antropología cultural*. Editorial Universitaria. Cuba.
- Belleli, C., y Garreta, M. (1999). *La trama cultural*. Textos de Antropología. Buenos Aires: Caligraf, 1999, p. 15.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Bobbio, N. (1991). *El tiempo de los derechos*. Madrid, Sistema, p. 243.
- Bolívar, A. (2012). *Competencias básicas y currículo*. Madrid, España: Síntesis, SA.
- Bruffee, K. (1999). *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. Johns Hopkins University Press

- Calle, R.; Rodríguez, M., y Calle, J. (2017). Tendencias de la formación inicial docente en Ecuador con énfasis en la práctica preprofesional pedagógica. *Revista Killkana Sociales*. Vol. 1, N 3, pp. 61-74, *septiembre-diciembre, 2017*.
- Cano, M.<sup>a</sup> E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), pp. 1-16. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Cejudo, R. (2007). Capacidades y libertad. Una aproximación a la teoría de Amartya Sen en *RIS*, Vol. LXV, No. 47, mayo-agosto, 9-22.
- Cervantes, G. (2010). La formación continua de maestros en los nuevos medios de enseñanza informáticos. Recuperado de [https://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=es&user=01BIY\\_gAAAAJ&citation\\_for\\_view=01BIY\\_gAAAAJ:IjCSPb-OGe4C](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=01BIY_gAAAAJ&citation_for_view=01BIY_gAAAAJ:IjCSPb-OGe4C)
- Céspedes A. (2010). Concepción Teórica de la gestión didáctica del proceso de sistematización de las habilidades profesionales en la formación multigrado en la Licenciatura en Educación Primaria [Tesis]. Santiago de Cuba: Instituto Superior Pedagógico Frank País García; 2010. Recuperado de: <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2010/acq/index.htm> [ Links ]
- Chiroleu, A. (2011). La Educación Superior en América Latina: ¿problemas insolubles o recetas inadecuadas? *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Vol.16, N 3, noviembre 2011, pp. 631-653. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219121034008>
- Colombani, M. (2008). A propósito de Dioniso y Apolo. *Mismidad y Otredad: el juego de las tensiones en Belo Horizonte*, No 2, dezembro de 2008. ISSN 19833636.

- Comenius, J. (2000). *Didáctica Magna*. Edit. Porrúa, México, pp.198.
- Concepción Toledo, D. N., González Suárez, E., y Miño Valdés, J. E. (2018). Una visión actual de la ciencia como fuerza productiva directa. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(4), 54-59.
- Constitución de la República del Ecuador (2008).
- Corbo, M. (2005). Propuesta de una estrategia de capacitación para la formación de los docentes que imparten la asignatura de Morfología Funcional Deportiva, en la carrera de Cultura Física: Su implementación. Tesis presentada en opción al Título Académico de Máster en CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. Recuperado de: <http://docplayer.es/120239411-Universidad-de-pinar-del-rio.html>
- Dávila, C., y Jiménez, G. (2014). El tiempo de los derechos, Madrid, Sistema, Sentido de pertenencia y compromiso organizacional: Predicción del bienestar. *Revista de Psicología*, vol.32, No 2, pp.272-302, ISSN 0254-9247.
- Dela Torre, S. y Violant, V. (1993). Estrategias creativas en la universidad en <https://es.calameo.com/read/005167327e84663e77d0e>
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Perú. Recuperado de <http://www.OEI.es/cayetano.htm>
- De Lucas, J. (1992). ¿Para dejar de hablar de tolerancia? DOI: <http://doi.org/10.14198/DOXA1992.11.05>
- Delgado, K., Barrionuevo, L., y Essomba M. (2021). La educación inclusiva en el nivel inicial. Estudio de caso. *Revista Espacio*, 42(03) Recuperado de: <https://www.revistaespacios.com/a21v42n03/a21v42n03p03.pdf>
- Elizondo, C. (2016). Integración vs. Inclusión. Una educación inclusiva es posible. De [https://youtu.be/WH\\_waQd0A88](https://youtu.be/WH_waQd0A88)

- Encabo, J. V. (2005). Mentes híbridas: cognición, representaciones externas y artefactos epistémicos. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, (1), 18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/623/62309919.pdf>
- Escarbajal, A., y Leiva, J. (2017). La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: Un estudio en la región de Murcia (España). *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Universidad de Grada, 21(1), pp. 281-293. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681013.pdf>
- Espinosa, C. X. (2012). La Educación Superior Ecuatoriana y el acceso de los estudiantes con discapacidad. *Revista Universidad y Sociedad* vol.4, N. 1. Universidad de Cienfuegos, enero-abril 2012 ISSN 2218-3620.
- Feliz, G. (2009). Estrategia de gestión del proceso de formación continua de los docentes de Matemática Básica. Tesis para Optar por el Grado Doctoral. Santo Domingo, R.D.
- Fernández, A., Castellanos, B., Llivina, M., Arencibia, V., y Hernández R. (2018). La investigación educativa desde un enfoque dialéctico en Actas del Evento Internacional Pedagogía 2018.
- Fernández, V., López, M., y Pérez, E. (2022). La inclusión: principio de la responsabilidad social de la universidad. *Universidad Y Sociedad*, 14(2), 311-320. Recuperado de: <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2709>
- Fonseca, S. (2017). La formación de competencias pedagógicas en los docentes de la universidad Metropolitana del Ecuador. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- Forgas, J. (2003). Modelo para la formación profesional en la Educación Técnica y profesional, sobre la base de competencias profesionales en la rama Mecánica. Tesis en opción al grado científico de Doctor. Santiago de Cuba.

- Freire, P. (1985). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo. Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores.
- Fuentes, H. (2001). *Las competencias como configuración didáctica de la formación de los profesionales (En soporte digital)*. Santiago de Cuba.
- Fuentes, H. (2009). *Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior*. Guaranda-Bolívar-Ecuador: INDUGRAF- Riobamba, p. 148.
- Fuentes, H. (2011). *La formación por competencias en la educación superior. Consideraciones desde la formación integral cultural del ser humano*. Vicerrectoría académica de la Escuela Superior politécnica del Chimborazo y Centro de Estudios de Educación Superior. Manuel F. Gran.
- Fuentes, H. (2010). *La formación de los profesionales en la contemporaneidad. Una Concepción científica holística configuracional en la Educación Superior*. CEES Manuel Grant, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
- Garcés, W. (2003). *El desarrollo de modo de actuación basado en sistemas de tareas. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas*. Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero. Holguín. Cuba, p.32.
- García, A. (2015). *La competencia didáctica de los maestros de informática de la educación primaria*. Atenas, 3(31). Recuperado de Redalyc.LA COMPETENCIA DIDÁCTICA DE LOS MAESTROS DE INFORMÁTICA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA
- García-San Pedro, M. (2009). *El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario*. En *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, N 16, pp. 11-28 Universidad de Alicante. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/artpub/2009/71491/11330473n16p11.pdf>
- Gómez, J. (2014). *Las competencias profesionales*. *Revista Mexicana de Anestesiología*, 38(1), pp. 49-55, Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/rma>

- González, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Educación Médica Superior* versión impresa ISSN 0864-2141. *Educ Med Super* v.15 n.1 Ciudad de la Habana ene.-abr. 2001.
- Gray, C. (2007). *Research Competencies Framework [Entorno de trabajo de la competencia investigativa]*. England: Faculty of General Dental Practice (UK). The Royal College of Surgeons of England.
- Hernández, Y. (2011). *Gestión formativa didáctico-profesional del docente universitario [Tesis doctoral]*. Santiago de Cuba: Universidad Pedagógica Frank País García; 2011. En Montes de Oca, N., Machado, E., Reyes, F. *La gestión didáctica en el contexto actual de la educación superior. Humanidades Médicas*. ISSN 1727-8120 2019;19(2):311-322
- Hernández, L. (2014). *La formación docente en el enfoque por competencias en la Educación Básica, en Las competencias y su relación con la gestión, la investigación y la docencia*. ISBN 978-607-9063-22-1, pp. 257-281. México. Recuperado de: [https://www.academia.edu/10628397/Las\\_competencias\\_y\\_su\\_relaci%C3%B3n\\_con...\\_La\\_Gesti%C3%B3n\\_la\\_Investigaci%C3%B3n\\_la\\_Docencia\\_y\\_el\\_Desarrollo\\_profesional](https://www.academia.edu/10628397/Las_competencias_y_su_relaci%C3%B3n_con..._La_Gesti%C3%B3n_la_Investigaci%C3%B3n_la_Docencia_y_el_Desarrollo_profesional)
- Herrera, J., y Guevara, G. (2019). *Las estrategias organizativas y metodológicas para la atención a la diversidad en el aula: innovar para enseñar. Educación inclusiva un debate necesario (37-66)*.
- Horruitinier, P. (2009). *La universidad cubana: Modelo de formación*. Editorial Universitaria. Recuperado de: <http://www.books.google.com> <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v5i2.1620>
- Informe Regional de Desarrollo Humano Atrapados (2021). *Alta Desigualdad y bajo crecimiento en América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <https://www.undp.org/es/latin-america/publications/informe-regional-de-desarrollo-humano->

atrapados-alta-desigualdad-y-bajo-crecimiento-en-america-latina-y-el-caribe

- InPraxis Group Inc. (2006). Effective professional development: what the research says. Edmonton, Canada: Alberta Education. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494706.pdf>
- Johnson, D., y Johnson, R. (2004). El aprendizaje colaborativo en el aula. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Kant, I. (2003). Theoretical Philosophy 1755-1770. The Cambridge Edition of the Works of Immanuel Kant. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Kunc, N. (2000). Integration: Being Realistic isn't Realistic, *Electronic Journal for inclusive education*, 1(3).
- Lapeyre, J. (2016). Las TIC no son herramientas, más bien son una mediación. Investigación y desarrollo de aprendizajes y buenas prácticas en TIC en Educativo Perú. Recuperado de: <https://es.linkedin.com/pulse/las-tic-son-herramientas-m%C3%A1s-bien-una-mediaci%C3%B3n-juan-lapeyre>
- Ledo, M., Rivera N., Nolla, H., Morales, I., y Vialart, M. (2016). Aula invertida, nueva estrategia didáctica. *Educación Médica Superior* versión impresa ISSN 0864-2141 versión On-line ISSN 1561-2902 *Educ Med Super* vol.30 N 3 Ciudad de la Habana jul.-set. 2016.
- Leiva, J., y Jiménez, A. (2012). La educación inclusiva en la universidad del siglo XXI: un proceso permanente de cambio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia* (8), 41-62.
- Ley Orgánica de Educación Superior (2011). Recuperado de: <https://siteal.iiep.unesco.org>
- LOES (2010). Ley Orgánica de Educación Superior. Registro Oficial Suplemento 298 de 12-oct-2010. Recuperado de: [https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/LEY\\_ORGANICA\\_DE\\_EDUCACION\\_SUPERIOR\\_LOES.pdf](https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/LEY_ORGANICA_DE_EDUCACION_SUPERIOR_LOES.pdf)

- López, L. (2015). ¿Qué es el aula invertida? [Sitio en Internet]. 2014 [citado 14 Dic 2015]. Recuperado de: <http://www.nubemia.com/aula-invertida-otra-forma-de-aprender/>
- Lotman, I., Navarro, D., y Kiseliova, L. (2000). La semiosfera: Semiótica de las artes y de la cultura. III (Vol. 3). Universitat de València.
- Mangisch, G.y Mangisch, M. (2020). El uso de dispositivos móviles como estrategia educativa en la universidad. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, vol. 23, núm. 1, pp. 201-222.
- Marcillo, C. (2018). Estrategia de formación continua para la gestión didáctica de las competencias investigativas: su contextualización en la carrera de enfermería de la UNESUM [Tesis doctoral]. Camagüey: Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”; 2018.
- Martínez, W., Esquivel, I, y Martínez-Castillo, J. (2014). Aula invertida o modelo invertido de aprendizaje: Origen, sustento e implicaciones. Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo, 21, 143-160.
- Martínez Chairez, G. I. M., Guevara Araiza, A., y Valles Ornelas, M. M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible, 12(6), 123-134.
- Martínez, M., Álvarez de Eulate, y Villardón, L. (2017). Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 74, pp. 171-192, OEI/CAEU.
- McLeskey, J., Hoppey, D., Williamson, P., & Rentz, T. (2004). Is inclusion an illusion? An examination of national and state trends toward the education of students with learning disabilities in general education classrooms. Learning Disabilities Research & Practice, 19(2), 109–115.

- Mejía, P., y Ulloa, J. (2010). Estudio de la Inclusión Educativa para niños y niñas de la edad preescolar [Tesina de tercer nivel, Universidad de Cuenca, Ecuador].
- Mendoza, M. (2004). Alternativa para la dirección didáctica del proceso de formación del profesional de la educación. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2006). La formación docente inicial de educación básica en los institutos superiores pedagógicos.
- Montes de Oca N., De Farit, J., y Núñez R. (2016). La gestión didáctica del proceso de las ciencias básicas en las carreras de ingeniería. *Camagüey: Transformación*. 2016; 12(3): 304-315.
- Montoya, E. (2011). Dinámica del diseño curricular por competencias antropológicas en la formación de docentes de la educación básica. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios Manuel F. Gran. Universidad de Oriente, Cuba.
- Montoya, J. (2005). La contextualización de la cultura en los currículos de las carreras pedagógicas. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Morín, E. (2002). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Caracas: UNESCO – IESALC y Ediciones FACES / UCV.
- Morín de Valero, M. (2006). Investigación y formación docente. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Morin-Los-siete-saberes-necesarios.pdf>
- Ocampo, J. (2018). Discapacidad, Inclusión y Educación Superior en Ecuador: El Caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*,

- 2018, 12(2), 97-114 <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v12n2/0718-7378-rlei-12-02-00097.pdf>
- OREALC/UNESCO (2007) Educación de calidad para todo un asunto de derechos humanos. Buenos Aires, Argentina.
- Parra, I. (2002). Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia del profesional de la educación en formación inicial. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba: Enrique José Varona, p. 20.
- Pascuas-Rengifo, Y., Arley, J., García., M., y Mercado, A. (2020). Dispositivos móviles en la educación: tendencias e impacto para la innovación. Recuperado de: <https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/pol/article/view/1702/1415>
- Pérez, Y. (2005). El desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín, Cuba: ISP José de la Luz y Caballero, p.44.
- Perrenoud, P. (2002). Políticas de incentivos sobre el profesorado universitario: Situación actual y propuestas de mejora. Ginebra: Université de Genève.
- Piña, N. (2004). Estrategia de Superación desde visiones de Educación Permanente para los profesores de Educación Física de Saltillo, Coahuila, México. [Tesis]. La Habana: Instituto Superior de Cultura Física Manuel Fajardo; 2004.
- Proyecto Tuning (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning-América Latina 20042007. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Recuperado de: <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning05.pdf>
- Puccini, A. (1990). Introducción a la pedagogía de la comunicación. Editorial Trillas. UAM.

- Pujolás, P. (2011). Educación especial e inclusión educativa estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas. Ponencia de Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. UNESDOC: OREALC/
- Reglamento a la Ley Orgánica de Discapacidades del Ecuador (2013).
- Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C., y Jiménez-Toledo, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 21(41), pp. 115-134.
- Salend, S. J. (2011). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (seventh edition). Boston, MA: Pearson.
- Salinas, M. (2013). La inclusión en la educación superior desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Ibero-Americana de Educação*. 2013; (63), pp. 77-98.
- Sen, A. (1980). *Equality of What?* En S. McMurrin (ed), *Tanner Lectures on Human Values*, Cambridge University Press, 1980.
- Tapia, E. V. (2021). *Dinámica de la formación de la competencia investigativa intercultural en la Educación Básica*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios Manuel F. Gran. Universidad de Oriente, Cuba.
- Tardo, Y. (2006). *Modelo estratégico intercultural para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en Lenguas Extranjeras en contextos de inmersión sociocultural*. (Tesis doctoral) Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
- Tejeda, I. (2014) *La tutoría de carrera en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la formación inicial de profesionales de la educación en lenguas extranjeras*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Las Tunas, Cuba.

- Tobón, S. (2010). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. 3ra. Edición. Bogotá: ECOE.
- Turpo, O., Mango, P., Cuadros, L., y González, L. (2020). La investigación formativa en la universidad: sentidos asignados por el profesorado de una Facultad de Educación. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 46, e215876, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634202046215876>
- Valcárcel, N. (2003). La Preparación del Profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior. Informe de investigación. Recuperado de [informe\\_final.doc \(unex.es\)](http://informe_final.doc(unex.es))
- Van Dijk, T. (2000). El discurso como estructura y proceso: estudios del discurso: introducción multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa.
- Vidal, M., Martínez, G., Nolla N., y Vialart, M. (2014). Búsqueda Temática Digital: Entornos personales de Aprendizaje. *Rev. Educación Médica Superior*. Oct-Dic 2014 [citado 17 Dic 2015];29(4). Recuperado de: <http://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/726>
- Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona: Crítica.
- Villa, A., y Poblete, M. (2010). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. 3 ed. Bilbao: Ediciones Mensajero, Universidad de Deusto. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7130244&orden=0&info=link>
- Walsh, C.(2005). “Qué es la interculturalidad y cuál es su significado e importancia en el proceso educativo?”. En: *La Interculturalidad en la educación*. Lima, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, pp. 4-7

- Wenden, A., & Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. 1ra. ed. Prentice Hall International. London. England.
- Wittgenstein, L. (2009). *Tractatus Lógico-Philosophicus, Investigaciones Filosóficas sobre la certeza*. Gredos, Madrid, España. 968.
- Zárate, B., Villalva., J. A., y Ruíz, L. O. (2013). Investigación formativa: una aproximación praxilógica desde las escuelas de formación de oficiales de las Fuerzas Militares de Colombia. *Academia y Virtualidad*, 6(1), 43-52.



Gestión del Conocimiento y Propiedad Intelectual

**LOS ENTRESIJOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**, se publicó en el mes de septiembre de 2023 en la Universidad Nacional de Chimborazo.

# LOS ENTRESIJOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR



*Edgar Segundo Montoya Zúñiga*

Docente investigador en ciencias de la educación con estudios doctorales en ciencias pedagógicas. Docente asesor y formador de juventudes por 42 años. Actualmente es docente de la Universidad Nacional de Chimborazo y la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo en la formación de grado y posgrado.



*Johana Katerine Montoya Lunavictoria*

Licenciada en Ciencias de la Educación: Educación Básica, Administración y Docencia Intercultural Bilingüe; Ingeniero en Sistemas Informáticos; Magister en Desarrollo de la Inteligencia y Educación; Magister En Informática Educativa; Magister en Educación Básica. Docente en varios niveles de Educación: Ministerio de Educación, Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Universidad Nacional de Chimborazo (2018- Actualidad)



*Willian Geovanny Yanza Chavez*

Magíster en Informática Educativa; Ingeniero en Sistemas Informáticos; Ingeniero de Ejecución en Informática; Tecnólogo en Programación de Sistemas; Técnico Superior en Programación de Sistemas; Docente Ocasional ESPOCH (2014- Actualidad); Profesor Universidad Nacional de Chimborazo; Unidad Educativa Isabel de Godin; Unidad Educativa Simón Bolívar; Docente Instituto República Federal de Alemania.



Vicerrectorado de **Investigación,  
Vinculación y Posgrado**

Dirección de **Investigación**

Gestión del **Conocimiento y  
Propiedad Intelectual**

ISBN: 978-9942-615-58-9



9 789942 615589

ISBN: 978-9942-615-59-6



9 789942 615596