

## Alteridad, volumen 11, número 2 (Periodo julio-diciembre 2016)

“Alteridad”: Revista de Educación, es una revista académica de la Universidad Politécnica Salesiana, fundada en el 2005. Se publica semestralmente, al inicio de cada período (enero y julio). Se trata de una publicación arbitrada que utiliza el sistema de revisión externa por expertos (*peer-review*). Se edita en versión electrónica (e-ISSN: 1390-8642) e impresa (ISSN: 1390-325X). Cada artículo se identifica con un DOI (*Digital Object Identifier System*).

El objetivo de “Alteridad” es contribuir, desde el contexto iberoamericano, a la socialización y debate de la producción académica en el ámbito de la Educación, en las siguientes líneas: Currículo y Culturas, Políticas Educativas y Formación Docente, Evaluación Educativa, Educación y Tecnologías, Educación Especial e Inclusiva, y Pedagogía Social. La revista está dirigida a investigadores, docentes, estudiantes y otras personas involucradas en el hecho educativo.

### Indexación

#### Bases de datos

Sistema de Información Científica Redalyc



Base de datos sobre Educación Iberoamericana (IRESIE)



Directory of open access journals



Latindex



#### Catálogos de Bibliotecas Digitales

Open Access Library - OALib Journal



Biblioteca de la Universidad de Oviedo



Academic Scientific Journal



Stanford University Libraries



UNIVERSIA – Biblioteca de recursos



The University of Utah



Universidad de Sevilla – Grupo de Tecnología Educativa



Revista Alteridad - Citas de Google Académico



**La administración de Alteridad se realiza a través de los siguientes parámetros:**

La revista utiliza el sistema anti plagio académico 



Los artículos cuentan con código de identificación (Digital Object Identifier)

El proceso editorial se gestiona a través del Open Journal System



Es una publicación de acceso abierto (Open Access) con licencia Creative Commons



Las políticas copyright y de uso post print, se encuentran publicadas en el Repositorio de Políticas de Autoarchivo SHERPA/ROMEO.

**Los artículos de la presente edición pueden consultarse en:**

Portal Web de Alteridad: <http://revistas.ups.edu.ec/index.php/alteridad/index>

Redalyc: <http://www.redalyc.org/revista.oa?id=4677>

DOAJ: <https://doaj.org/search#.WErZBrmJSh4>

IRENIE: [http://iresie.unam.mx/F?func=find-b-0&local\\_base=irs01](http://iresie.unam.mx/F?func=find-b-0&local_base=irs01)

# Índice

Editorial.....	143
----------------	-----

## TEMA CENTRAL

### PREOCUPACIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO IBEROAMERICANO

JOSÉ ACOSTA.....	148
Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad: perspectivas para la concepción de la universidad por venir <i>Interdisciplinarity and transdisciplinarity: prospects for the design the university to come</i>	
RODRIGO RUAY GARCÉS, PABLO GONZÁLEZ BRAVO Y EXEQUIEL PLAZA TAUCARE .....	157
¿Cómo abordar la renovación curricular en la educación superior? <i>How to address the curriculum renewal in higher education?</i>	
EDUARDO FABARA GARZÓN .....	171
La formación y el ejercicio de la docencia universitaria en Ecuador. Desafíos <i>The training and the exercise of university teaching in Ecuador. Challenges</i>	
ABNER J. COLÓN ORTIZ.....	182
El uso del currículo oculto en la interpretación de cambio climático en infografías de estudiantes de educación superior <i>The use of hidden curriculum in the interpretation of climate change on infographics in higher education students</i>	
ADELA HERNÁNDEZ DÍAZ E ILIANA MARGARITA ÁVILA .....	192
La competencia comunicativa intercultural en la Educación Médica Posgraduada Cubana <i>Communicative intercultural competence in Medical Postgraduate Education in Cuba</i>	

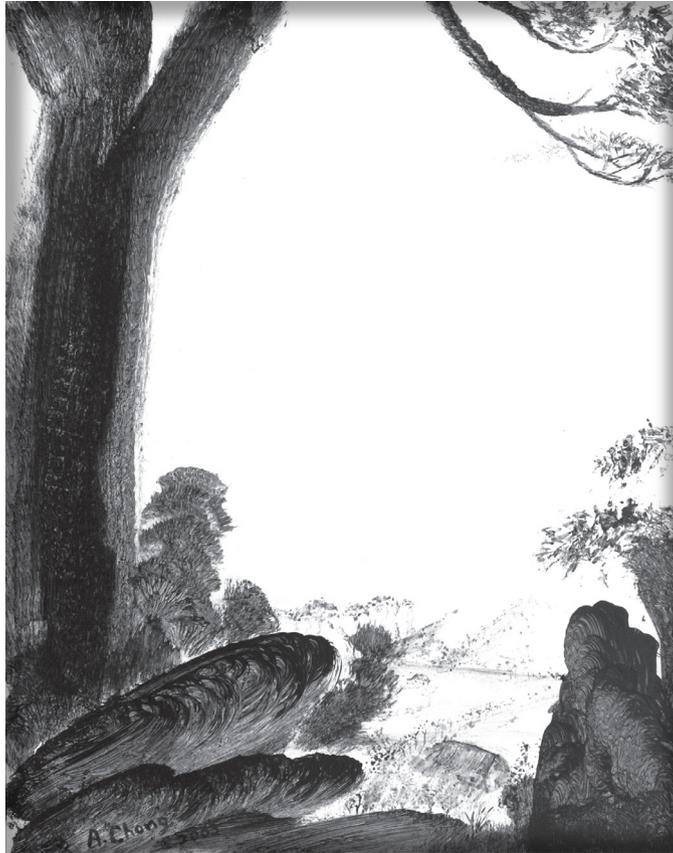
## TEMAS DIVERSOS

CARMEN MARTÍNEZ NOVO.....	206
Conocimiento occidental y saberes indígenas en la educación intercultural bilingüe en el Ecuador <i>Western and indigenous knowledges in intercultural bilingual education in Ecuador</i>	
SEBASTIÁN GRANDA MERCHÁN .....	221
Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos <i>State, education and indigenous peoples in the Ecuadorian Andes</i>	
ELSY RODRÍGUEZ.....	231
El liderazgo directivo en la hermenéutica micropolítica de la escuela <i>Managerial leadership in the micro hermeneutics school</i>	
NOEMI BOTTASSO Y JAZMÍN CAZÓN.....	240
Educación para la salud: una experiencia en comunidades rurales marginales de la provincia de Manabí, Ecuador <i>Health education: an experience in rural communities of Manabí, Ecuador</i>	
CARLOS GAVILONDO Y KARLA TABARES .....	254
La producción de vídeos científicos: un acercamiento teórico <i>The production of scientific videos: a theoretical approach</i>	

## MEMORIA ACADÉMICA

Memoria académica julio-diciembre 2016.....	266
Normas para autores .....	269
Guidelines for authors.....	273





Descanso a la sombra.  
Acrílico sobre cartulina  
25x22 cm

## GALERÍA DE ARTE

### ALFREDO CHONG

---

Cubano, de ascendencia china. Biólogo, especialista en Entomología. Fue miembro del Consejo Científico del Instituto de Investigaciones de Sanidad Vegetal, ha publicado en revistas nacionales e internacionales. Por afición y de forma autodidacta, se dedica paralelamente a las artes plásticas, en particular, el dibujo, la pintura y la escultura; por lo cual ha recibido diversos premios y reconocimientos. El tema del diálogo entre culturas constituye uno de los ejes transversales de sus obras.

# Editorial

---

La sociedad actual, tanto a nivel mundial cuanto en el contexto iberoamericano, plantea diversos y múltiples desafíos a la educación superior. Entre otros, aunque se han dado transformaciones como la ampliación de la matrícula, sigue latente el tema de la equidad en el acceso; si bien se ha incrementado el porcentaje de investigadores y profesores con título equivalente a Doctor, no todos los docentes universitarios iberoamericanos se caracterizan por tener la formación pertinente; y como tampoco las universidades cuentan con programas eficientes, la ampliación de la cobertura se torna ficticia si se analiza el porcentaje de egresados. La generación de conocimiento, concentrada en algunos países, no es suficiente para constituirse en un espacio regional, según el anhelo de la Red Iberoamericana para Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES). La misma estructura institucional disciplinar resulta cada vez más obsoleta ante nuevos modos de construcción del conocimiento interdisciplinar y transdisciplinar, y vinculados a procesos productivos innovadores.

El tema central “Preocupaciones de la Educación Superior en el contexto Iberoamericano”, más que referirse a una transformación ya alcanzada por la universidad, evidencia una de las tendencias o aspiraciones como es el tema de la interdisciplinariedad; pero sobre todo, “lo que se está cocinando” en algunas Instituciones de Educación Superior; es decir, aquellos temas que producen inquietud e intranquilidad en la situación cotidiana de algunos investigadores y docentes del área educativa, como el tema del currículo y la formación docente.

El primer artículo “Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad: perspectivas para la concepción de la universidad por venir” de José Acosta Jiménez, desde el contexto venezolano, indica cómo el enfoque disciplinar por su propó-

sito tecno-pragmático termina fragmentando el conocimiento, de acuerdo a intereses específicos de producción, y bloquea la generación de conocimientos alternativos; sin embargo, considera que las mismas exigencias del mundo cambiante, requiere la transformación de la universidad, en la que tanto los proyectos curriculares como los extracurriculares se construyan sobre enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios, que integren la ciencia con la ética, lo ecológico, la política, y la cultura en general; orientando todo a la solución de los problemas reales de la sociedad, entendida ésta como una comunidad más humana y habitable.

Ruay, González y Plaza plantean otra de las preocupaciones “¿Cómo abordar la renovación curricular en la Educación Superior?” Su propuesta constituye una metodología para la formulación de una Estructura Curricular Marco, con enfoque por competencias. Si bien esta perspectiva forma parte de las actividades académicas en casi todas las Instituciones de Educación Superior chilenas desde hace casi 25 años, este artículo establece algunas orientaciones para la configuración de niveles de dominio con caracteres multidimensionales; además, plantea algunos nudos críticos que requieren mayor investigación, como la formación permanente de los docentes, el diseño de procesos que ayuden al desarrollo y evaluación de competencias específicas y generales, la articulación de las Carreras con el medio, la investigación en el pregrado, entre otros.

El artículo de Fabara, “La formación y el ejercicio de la docencia universitaria en Ecuador. Desafíos”, evidencia la necesidad de formar pedagógicamente a los docentes universitarios. El autor comienza con una revisión de las disposiciones legales y reglamentarias existentes en Ecuador hasta el 2015, evidenciando la exigencia de formación a nivel de maestría y doctorados en

el área del ejercicio de la docencia, pero a su vez, una carencia normativa relacionada con la formación pedagógica de los mismos. El reto parte justamente de la necesidad de formar pedagógicamente a los docentes “en ejercicio”. La oferta existente, que llega a nivel de Maestría en las Instituciones de Educación Superior ecuatorianas, según el autor es insuficiente y hasta cierto punto dispersa. Las nuevas funciones que se incorporan al ejercicio de la docencia, como la investigación y la vinculación con la comunidad, todavía tienen que madurar.

“El uso del currículo oculto en la interpretación de cambio climático en infografías de estudiantes de Educación Superior” de Abner Colón, trata un tema muy preocupante para la sociedad actual como es la problemática ambiental, que involucra a toda la naturaleza: el agua, los suelos, todos los seres vivos e incluso el mismo clima; cualquier alteración podría tener un impacto negativo sobre la misma. La originalidad del artículo está en la posibilidad de que los estudiantes universitarios puedan tomar conciencia y buscar soluciones, a través de infografías, es decir, representaciones visuales o diagramas de textos que resumen o explican la problemática. Aunque no todos los docentes, consideran que los currículos tengan una dimensión oculta a través de la cual se pueden planificar procesos de enseñanza-aprendizaje, el autor lo recomienda, indicando que en Costa Rica se ha incorporado la educación ambiental en las Instituciones de Educación Superior.

Adela Hernández e Iliana Ávila, en el artículo “La competencia comunicativa intercultural en la Educación Médica Posgraduada Cubana”, identifican la necesidad de incluir el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación de los médicos que van a cumplir su misión en países de habla inglesa. Sostienen que no es suficiente el dominio del idioma extranjero para comunicarse, sino también conocer sus patrones de comportamiento relacionados con la comunicación verbal y no-verbal; e incluso los referentes culturales del medio donde transcurre su práctica asistencial. Al respecto, las autoras argumentan que es la primera vez en que se diseña un curso de manera estructurada y formal.

En la sección “Temas diversos”, el artículo “Conocimiento occidental y saberes indígenas en la educación intercultural bilingüe en el Ecuador” de Carmen Martínez examina la relación entre los saberes indígenas y los occidentales; muestra la tensión entre ambos saberes y presenta las diferencias en la forma en la que los líderes indígenas entienden la educación formal; también evidencia que los aliados de los movimientos indígenas como grupos religiosos, académicos, ONG, etc., y las comunidades tienen objetivos distintos. Los primeros ven la Educación Intercultural Bilingüe como un espacio para preservar su cultura; los segundos esperan que el sistema educativo formal les permita acceder a conocimientos occidentales. Sin embargo, las comunidades no desprecian sus saberes, consideran que el espacio para su reproducción es la familia y la comunidad, no la escuela.

Por su parte, Sebastián Granda, en el artículo “Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos”, presenta el impacto de la institucionalización de la educación intercultural bilingüe sobre la educación indígena de carácter comunitario. Para comprender el fenómeno, el autor, parte del concepto de educación como práctica cultural y política, y prosigue con la teoría de control cultural. La investigación analiza la historia oral y las fuentes primarias. El investigador sostiene la hipótesis que la institucionalización de la educación intercultural bilingüe minó el carácter comunitario del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC).

El informe “El liderazgo directivo en la hermenéutica micropolítica de la escuela” de Elsy Rodríguez explora la acción política a nivel de los centros escolares. Inicia, evidenciando que el conflicto y el liderazgo son factores que influyen en el tejido social de una comunidad educativa; continúa afirmando que el liderazgo es inherente a la dinámica diaria de la vida escolar; también sostiene que la deliberación que permite llegar a pactos, requiere la atención de la directiva para evitar la polarización de intereses y trabajar por el bien común; finalmente afirma que si bien la



pugna juega un papel importante en las escuelas, se puede gestionarla a través del liderazgo estudiantil.

Noemi Bottasso y Jazmín Cazón en “Educación para la salud: una experiencia en comunidades rurales marginales de la provincia de Manabí, Ecuador” sostienen que la salud es un derecho que las/os habitantes de las zonas rurales marginales de la región Manabita no ven reconocido. Para mejorar el acceso a la salud han capacitado a catorce comunidades con el objetivo de introducir botiquines comunitarios con medicamentos básicos. Las investigadoras durante su experiencia instruyeron a la población mayoritariamente femenina, considerando el derecho a la salud como requisito fundamental para el desarrollo de la comunidad.

“La producción de vídeos científicos: un acercamiento teórico” de Carlos Gavilondo presenta los resultados de una investigación sobre la producción de videos científicos y su aplicación al proceso de enseñanza-aprendizaje. En el trabajo se utilizan términos como: “producción audiovisual”, entendida como la elaboración de contenidos para medios de comunicación audiovisuales; “comunicación audiovisual”, pensada como el proceso donde se intercambia mensajes a través de un sistema sonoro y/o visual; y, “vídeo científico” que recurre a recursos audiovisuales para obtener información.

Como resultado presenta una guía metodológica para la producción de vídeos con fines educativos.

Alteridad: Revista de Educación está en la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc); si bien eso permitirá un mayor grado de visibilización y difusión, constituye un gran desafío, el cumplimiento de los distintos indicadores de calidad y difusión. Para este propósito la revista cuenta ya con el asesoramiento de Onuba Development, dirigido por el Dr. Ignacio Aguaded. Alteridad ha sido valorada y ubicada en el nivel B3, según la clasificación de Periódicos Qualis 2014 de la CAPES, como se constata en la plataforma Sucupira de Brasil; sin embargo, algunos investigadores de ese contexto, al revisar números publicados en 2015 y 2016, consideran que debería estar en un nivel más alto. En vista de publicar los artículos aceptados, que tengan como idioma original el portugués, hemos agregado nuevos revisores científicos en este idioma.

Jaime Padilla Verdugo  
Editor responsable

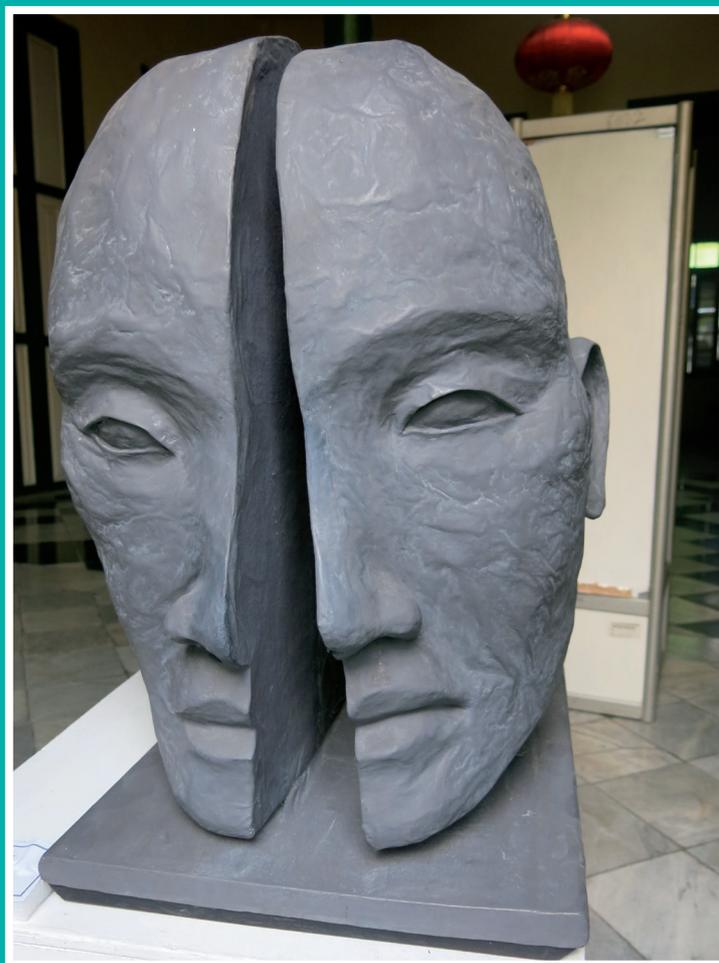
Napoleón Esquivel  
Editor adjunto





# Tema central

## Preocupaciones de la Educación Superior en el contexto Iberoamericano



El hijo del emigrante I,  
papier maché  
0,70cm

# Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad: perspectivas para la concepción de la universidad por venir

## Interdisciplinarity and transdisciplinarity: prospects for the design the university to come

*Investigación*

José Acosta

Universidad Politécnica Territorial del Oeste de Sucre  
"Clodosbaldo Russián" - Venezuela  
[acostajjg@gmail.com](mailto:acostajjg@gmail.com)

Recibido: 29 de enero de 2016 / Aceptado: 15 de noviembre de 2016

### Resumen

El presente trabajo expone algunas reflexiones sobre la situación actual de la universidad en cuanto institución social de altos estudios; particularmente en el hecho de que ésta ha enfatizado en el enfoque disciplinar conllevando a la fragmentación del conocimiento, la poca vinculación entre la institución y su contexto social, entre otros. Tal situación, representa un obstáculo para lograr una verdadera transformación en el contexto universitario. Con base en lo anterior, el enfoque metodológico se orientó desde la hermenéutica que, como ejercicio crítico y reflexivo, permitió establecer un estado del arte sobre el tratamiento teórico que se ha dado al tema lo que contribuyó con el planteamiento de una serie de reflexiones en torno a las perspectivas que permitirán dinamizar el proceso educativo en la universidad por venir, el cual es el propósito de esta investigación. Razón por la cual, se plantea la interdisciplinaria como vía para alcanzar la transdisciplinariedad como referentes que coadyuven en la concepción de la universidad por venir; desde la cual se asuma la ciencia, la técnica y el humanismo para contribuir con el fortalecimiento de los valores humanos y del capital social de la región, a través de una formación que integre los conocimientos universitarios con la pluralidad de saberes culturales, cotidianos

e históricos para coadyuvar en la construcción de una sociedad más humana.

**Palabras clave:** Interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, universidad por venir, transversalización del saber, imbricación social.

### Abstract

The present work presents some reflections on the current situation of the university as a social institution of high studies; particularly in the fact that it has emphasized in the disciplinary approach leading to the fragmentation of knowledge, the little link between the institution and its social context, among others. This situation represents an obstacle to achieve a true transformation in the university context. Based on the above, the methodological approach was guided by hermeneutics, which, as a critical and reflexive exercise, allowed to establish a state of the art on the theoretical treatment that has been given to the subject which contributed with the proposal of a series of reflections in Around the perspectives that will allow to dynamize the educational process in the university to come, which is the purpose of this investigation. Reason why, interdisciplinarity is proposed as a way to achieve trans-

disciplinarity as referents that contribute to the conception of the university to come, from which science, technology and humanism are assumed to contribute to the strengthening of human values And the social capital of the region, through a training that integrates university knowledge with the plurality of cultural, daily

and historical knowledge to assist in the construction of a more humane society.

**Keywords:** Interdisciplinarity, transdisciplinarity, university to come, mainstreaming of knowledge, social interweaving.

## Introducción

La educación universitaria, en la actualidad, se caracteriza por formar profesionales altamente calificados que puedan responder a las demandas de la realidad territorial y del sector productivo, así como a la generación de conocimiento científico y tecnológico. Por la exigente labor que tiene representa un papel fundamental en la transformación de la sociedad.

La universidad es una institución que refleja la cultura regional, nacional y universal; su influencia se hace sentir en la medida en que las regiones tengan respuestas a sus necesidades más sentidas. Sin embargo, la eficiencia con que la universidad se constituye en preservadora e impulsora de la cultura no se logra de manera espontánea, ni depende solo de criterios subjetivos; ello es consecuencia de las leyes y regularidades que objetivamente están presentes y responden a la propia sociedad.

El desarrollo actual de una región, un área industrial, un campo de la ciencia, genera una necesidad social o un problema social; el cual debería encontrar soluciones mediante la acción de los institutos de educación universitaria, para lo cual sus egresados deben estar preparados en el dominio de determinadas habilidades profesionales que se obtienen, principalmente, en el transcurso de sus estudios universitarios.

En este sentido, el proceso de transformación por el cual ha de atravesar la educación universitaria requiere que esté dirigido hacia la consolidación de una institución inscrita en el éxito del proceso de renovación de las estructuras educativas con maneras singulares de asumir la formación, la imbricación social y la investigación, buscando superar la influencia de la razón tecno-instrumental que la modernidad ha

ejercido sobre las universidades ya establecidas. Aspecto que permitiría concebir la universidad por venir como “un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices” (De Sousa, 2008, p. 95).

En una sociedad globalizada lograr que la universidad se constituya en un espacio público de interconocimiento precisa de una formación contextualizada, no basta con egresar profesionales, se necesita formar sujetos dispuestos a transformar la propia sociedad. Esta idea hoy cobra una importancia considerable en el quehacer universitario, por lo que los obstáculos que se presentan para lograr sus propósitos deben buscarse en la concepción de la universidad contemporánea la cual, según Lanz y Fergusson, pasa por “un acelerado proceso de deslegitimación social producido por una inevitable desconexión de sus prácticas y finalidades institucionales con la dinámica del conjunto de la sociedad emergente... es parte de los engranajes de la exclusión que segregan o marginan a la inmensa mayoría de los habitantes” (2005, p. 11).

Lo antes expuesto deja ver que la universidad se encuentra hoy ante el “desafío de transformarse o perder legitimidad, espacio social ... Por ello, es importante efectuar cambios en las misiones, el funcionamiento y la cultura organizativa” (Yarzabal, 2001, p. 12) de estas instituciones, orientando dichos cambios al desarrollo de una educación acorde con las necesidades sociales y culturales de la región.

El propósito de este trabajo, por tanto, es mostrar algunas reflexiones que, desde la inter y transdisciplinariedad, permitan pensar la universidad por venir sustentada en un pluralismo epistemológico para “concebir una unidad que asegure y favorezca la diversidad, una diversidad que se inscriba en una unidad” (Morin, 1999, p.



26), dinamizando así la superación del enclausramiento y descontextualización en la que se encuentra la universidad contemporánea.

El desarrollo de esta investigación, con base en lo anterior, se asumió desde la hermenéutica siguiendo los planteamientos de Gadamer (2000), lo que permitió ir más allá del método para generar un proceso de transformación de la realidad a partir de la desconstrucción de un modo de pensar, de ser, de producir saberes, que ha permanecido en la universidad en general.

Esta apuesta metodológica conllevó a rashear los postulados epistemológicos que constituyen la universidad contemporánea. En tal sentido, lo establecido, lo único, lo determinado, no escaparon de la aprehensión y puesta en cuestionamiento, ofreciendo el escenario para la concepción de la universidad por venir desde la inter y la transdisciplinariedad.

La presente investigación, por tanto, se caracterizó por un estudio de tipo documental que, desde la hermenéutica como ejercicio crítico y reflexivo, posibilitó la interpretación y análisis de los documentos abordados. Lo anterior implicó un modo de comprensión interpretativo con la intención de comprender la realidad, permitiendo la interconexión entre las distintas categorías como aristas de transformación que transversalizan el objeto de estudio. A partir de esta dialéctica reflexiva e interpretativa, se fue construyendo una red categorial cuyas fibras muestran una interpelación que soporta las ideas relacionadas con las diversas categorías puestas en la escena universitaria.

Desde este horizonte metodológico se orientó la labor investigativa hacia un horizonte donde germinan los anhelos de una universidad más humana en la cual tenga cabida lo local, regional, nacional, latinoamericano y caribeño.

## Sobre la universidad contemporánea

La universidad ha ido cambiando sustentándose a lo largo de la historia en diferentes paradigmas o modelos. Una observación cuidadosa de

este proceso permite identificar que el paradigma o modelo que ha ejercido mayor influencia hasta el presente es el pragmático, desarrollado en Norteamérica, definido por Kerr (1995) como aquel que concibe la universidad como instrumento de progreso social mediante el cumplimiento de tres funciones complementarias: investigación científica, docencia y servicio a la comunidad o extensión.

Se trata de la universidad hoy dominante, que trabaja en función de la economía eficaz y eficiente, organizada en facultades, departamentos, semestres y disciplinas. Desde esta perspectiva, la universidad se transfiguró en el ámbito de creación y transmisión del conocimiento universitario el cual:

Fue a lo largo del siglo XX un conocimiento predominantemente disciplinar, cuya autonomía impone un proceso de producción relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades (De Sousa 2008, p. 62).

Con el correr de los años, esta visión se ha ido complejizando, por una parte, debido a las nuevas modalidades en la generación de saberes y, por otra, que el conocimiento universitario se ha visto limitado para dar soluciones pertinentes a las necesidades sociales. La universidad contemporánea encerrada en sí misma, en sus claustros, ha ido mermando su relación y articulación con el entorno territorial en el que está inserta.

Es un hecho que la sociedad de nuestros días se caracteriza por sus cambios acelerados. Una serie de factores generales, tales como la globalización, el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación, la difusión del conocimiento y la necesidad de patrocinar y gestionar la diversidad, hacen necesario un ambiente educativo diferente para que la universidad reflexione sobre su misión, función y responsabilidades.

Situados en este contexto los movimientos populares, culturales, económicos y políticos dan muestras claras que nuestras sociedades necesitan contar con ciudadanos preparados cultural e intelectualmente para hacer frente a los desafíos del presente y del futuro, para dirigir sabia y



satisfactoriamente sus propios destinos, así como asumir el papel que deben jugar en el desarrollo de la región. Las universidades, en consecuencia, son organizaciones emplazadas para desempeñar una función clave en el diseño e implementación de estrategias adecuadas para arribar a esa meta. Tienen la misión y, por sobre todo, la responsabilidad fundamental de aplicar sus investigaciones y su capacidad de innovación para coprotagonizar el proceso de desarrollo territorial.

Las universidades han de formar a sus estudiantes dentro de una perspectiva en la que el aprendizaje sea una tarea vitalicia, que dinamice una carrera productiva y una vida en armonía con la comunidad. Estas instituciones deben ser cada vez más conscientes de que su misión está en permanente transformación, su visión en constante eferescencia y que su liderazgo requiere de una mayor sensibilidad humana. Para ello, se vuelve imprescindible el contacto y el intercambio regular de opiniones con actores del ámbito académico, comunitario y cultural. La educación impulsa a la sociedad a mejorar pero, al mismo tiempo, tiene que responder y adelantarse a los requerimientos de esta última, elaborando proyectos que se adecuen a los programas de estudio que formarán a los futuros profesionales y ciudadanos.

Es por esto que en el clima cultural actual se percibe una preocupación por la concepción de una nueva universidad, planteada esencialmente en una renovación profunda de la misma por diferentes vías y mecanismos. Reformar la universidad es tarea propia, según Muro (2004), ya que es la propia universidad quien posee las herramientas para la redefinición de la visión que sobre sí misma ha desarrollado. De igual manera, debe generar vínculos con otros entes sociales para desdibujar el aislamiento del contexto en que se encuentra, ofreciendo de manera oportuna propuestas alternativas a los requerimientos del ámbito científico, tecnológico, cultural, educativo, económico y político.

Se requiere, entonces, que la universidad por venir reconozca la democratización del espacio donde se crean, cocrean y recrean los saberes, dado que la universidad contemporánea está

dedicada principalmente a certificar a los sujetos para el desempeño de una profesión con poca o nula pertinencia social (Morles, 2004). Lo anterior se debe, en buena medida, a la influencia que ejerce la razón técnico-instrumental para reafirmar la disciplinariedad y, con esto:

La transformación del sujeto en objeto ... El ser humano se vuelve objeto, objeto de la explotación del hombre por el hombre, objeto de experiencias de ideologías que se proclaman científicas, objeto de estudios científicos para ser disecados, formalizados y manipulados (Nicolescu 1996, p. 18).

Romper con la idea anterior requiere que la universidad se incline hacia la formación integral de un sujeto más humano. Razón por la cual, la universidad por venir deberá reconstruir el territorio desde la subjetividad, el humanismo y la diversidad, lo que le permitirá abrir los espacios educativos al diálogo de saberes.

Lo antes señalado aporta, a este trabajo, ciertas claves que plantean interrogantes acerca de las perspectivas teórico-epistemológicas que permitirán sustentar la concepción de la universidad por venir. Por ello las interrogantes que orientaron el desarrollo de esta investigación fueron: ¿constituye la interdisciplinariedad una vía a través de la cual sustentar el proceso educativo en la universidad por venir?, ¿puede la transdisciplinariedad, soportada en la interdisciplinariedad, tener cabida en la universidad por venir?. Responder dichas interrogantes no es nada sencillo, por ello se asumen la interdisciplinariedad y la transdisciplinaria como una vía para lograr tal propósito.

## El enfoque interdisciplinar de cara a la universidad por venir

La dinámica de la sociedad contemporánea está demandando de la universidad el abordaje de los problemas desde múltiples visiones, de no ser así los resultados del proceso de producción de conocimiento se verían influenciados por las deformaciones que impone la selectividad de las



perspectivas de análisis a las que se recurre. Los retos que brotan del clima cultural actual hacen necesario tomar en consideración el mayor número de puntos de vista posibles, así como una mirada más compleja de las situaciones a abordar de forma que hagan viable captar otras relaciones. Es esto lo que podría conducir a una formación que, basada en la generación de saberes, llegue a nuevas visiones del mundo.

Nuevas visiones que coadyuven a la universidad para trabajar por un ser humano más abierto, flexible, solidario, democrático, innovador, con pensamiento crítico y divergente, presto para hacer frente a una sociedad donde las palabras cambio y diversidad son unas de las expresiones más frecuentes. Surge, en consecuencia, la siguiente interrogante: ¿Podría la interdisciplinariedad dinamizar la formación del ser humano en la universidad por venir?

Los planteamientos interdisciplinarios surgen y se desarrollan apoyándose en las disciplinas, dado que para que haya interdisciplinariedad es necesario contar con disciplinas. La propia riqueza de la unificación está supeditada al grado de desarrollo alcanzado por las disciplinas y éstas, a su vez, se verán influenciadas favorablemente como fruto de sus contactos y colaboraciones interdisciplinarias.

El término interdisciplinariedad florece asociado al propósito de corregir los posibles errores que ocasiona una ciencia excesivamente compartimentada y con una profunda separación entre el trabajo intelectual y el trabajo manual, la teoría y la práctica, la técnica y el humanismo, así como también la jerarquización en la organización universitaria (Perera, 2011).

Fernández (2003), cabe señalar, plantea que la interdisciplinariedad conjuga metodologías y lenguajes de más de una disciplina para examinar o resolver un problema. Desde esta perspectiva, según el autor antes citado, existen tres tipos de interrelaciones interdisciplinarias, estas son:

- Parcial o lineal, la cual se da cuando una disciplina requiere de otra una ley o postulado para explicar un fenómeno.

- Total o estructural, se presenta cuando dos o más disciplinas contribuyen a la creación de una nueva.

- Tangencial, en la que hay contacto entre las disciplinas, pero éstas mantienen sus límites, es decir, cada una opera en su campo.

Iafrancesco (2004), con base en lo anterior, señala que la tarea de incluir el enfoque interdisciplinar implica:

- Una fase de contextualización.
- Una fase de determinación de los propósitos de formación.
- Definir el propósito ideal de formación.
- Hacer un análisis de la situación real.
- Creación de una unidad integradora.
- Conformación de bloques programáticos.
- Definición de principios, criterios e indicadores evaluativos.

Por su parte, Morin (2002) destaca que la interdisciplinariedad es un proceso complejo e inacabado, una filosofía de trabajo que se nutre de un tejido de eventos, acciones, interacciones, determinaciones y azares que constituyen nuestro mundo fenoménico. Como puede apreciarse, se plantea un proceso pluralista en el que las disciplinas van dando paso para sentar las bases de otro paradigma, menos rígido y más respetuoso de la complejidad y la interdependencia entre los seres vivos que componen la sociedad; de esa interdependencia entre las partes emergen nuevos elementos que no se perciben en forma aislada.

La interdisciplinariedad, desde lo planteado por el autor antes citado, es una alternativa que podría tener cabida en la educación universitaria en sus diferentes niveles. Sin embargo, se debe tener presente que los obstáculos que se interponen en la asunción de la interdisciplinariedad en el ámbito educativo son: el excesivo instrumentalismo de la ciencia, la visión reduccionista de la disciplinariedad, el optimismo de colocar rótulos de interdisciplinariedad y con esto pretender abrir posturas y derrumbar la barrera de la enseñanza tradicional, las instituciones que promueven la construcción de conocimiento pero mantienen



estructuras dominadas por la razón tecno-instrumental, entre otras.

Ante estos obstáculos es necesario incrementar las aspiraciones de mayores cuotas de interdisciplinariedad en los espacios universitarios, pero sabiendo de sus riesgos, de las deformaciones y alteraciones a las que puede estar sujeta. La interdisciplinariedad implica una filosofía que requiere de la convicción y, sobre todo, del diálogo entre disciplinas, por lo que no podrá dar frutos sustentada en la coacción o las imposiciones. Lo importante es tener en cuenta que existen conceptos, metodologías y procedimientos que tienen utilidad y sentido en más de una disciplina.

En el proceso de formación universitaria, vale decir, se señala la separación entre las dimensiones teórica y práctica (Inciarte, 2001). Los discursos teóricos sin conexión con la práctica refuerzan el aislamiento entre disciplinas, aun cuando éstas compartan un mismo objeto de estudio. La interdisciplinariedad, para afrontar dicha situación, debe servir como dispositivo para una mayor cooperación y fluidez entre el trabajo teórico y el práctico. Esta relación conlleva a una "interdisciplinariedad crítica" (2001, p. 6) que implica una deliberación colectiva de problemas públicos, recuperando la participación comunitaria lo que fomentará la generación de interrogantes acerca de los propósitos de los marcos teóricos, conceptuales y metodológicos asumidos por los sujetos en formación.

Los discursos a favor de la interdisciplinariedad, de cara a la universidad por venir, nos mueven para prestar atención a una serie de condiciones que propician los cambios en las estructuras educativas, nuevas relaciones entre las disciplinas basadas en el diálogo de saberes y no en la jerarquización y menos en los intentos por deslegitimar alguna profesión, así como vincular de manera más estrecha las universidades y su entorno territorial.

La universidad por venir, en consecuencia, deberá ofrecer mayor flexibilidad y apertura en la búsqueda de la y pertinencia académica bajo parámetros no impositivos sino más democráticos.

## De la interdisciplinariedad hacia la transdisciplinariedad

Dado el clima cultural actual, las sociedades demandan de las universidades la reorganización e integración del conocimiento, desde una mayor especialización hacia la unificación y contextualización del saber. Es por ello que se plantean interrogantes a los límites entre las disciplinas. Así, se observa una dinámica que expresa, según Inciarte (2005), tendencias hacia:

- Especialización concreta o superespecialización.
- Disciplinas que comparten objetos de estudio, parcelas de un mismo tema, metodologías, entre otras.
- Aparición de equipos de investigación interdisciplinarios, que tratan de solucionar problemas que requieren del concurso de varios campos de conocimiento.

Esta última tendencia, según Lanz (2010), apunta hacia: la ruptura de las fronteras entre disciplinas, modelos de sociedad cada vez más abiertos, el desgaste de las barreras de comunicación y la masificación de la información, entre otros procesos.

Lo anterior conlleva nos mueve a pensar, desde lo planteado por la autora antes citada, que en la universidad por venir la generación de saberes podría sustentarse desde la mirada de la interdisciplinariedad, entendiendo por esta última, aquella que se genera de las interrogantes sobre los límites de las disciplinas y de la reorganización del conocimiento buscando la integración del saber y una mayor significación de los problemas a estudiar, intervenir y solucionar.

La interdisciplinariedad, por tanto, podría impulsar a las instituciones universitarias para promover una educación que fomente la independencia de pensamiento y la creatividad, respetuosos de la diversidad cultural y de la subjetividad de los sujetos en formación. Esta visión sienta las bases para reflexionar sobre la transdisciplinariedad como perspectiva que coadyuve en la concepción de la universidad por venir; caracteri-



zada dicha perspectiva por la unificación del saber necesaria en los diversos ámbitos de formación, investigación y relaciones sociales, en los cuales muchos de los problemas enfrentan dificultad para delimitar qué cuestiones son propias de una disciplina y cuáles son compartidas.

Pero cabe la siguiente interrogante: ¿Hay algo entre, a través y más allá de las disciplinas? Según Nicolescu (1996), en presencia de diversos niveles de realidad, el espacio entre las disciplinas y más allá de las disciplinas está lleno, como el vacío cuántico está lleno de todas las potencialidades: de la partícula cuántica a las galaxias, del quark a los elementos pesados que condicionan la aparición de la vida en el universo. Por eso, para el autor previamente mencionado, son tres los pilares de la transdisciplinariedad: los niveles de realidad, la lógica del tercero incluido y la complejidad.

La transdisciplinariedad, soportada en dichos pilares, “se refiere a lo que está, al mismo tiempo, entre las disciplinas, a través de diferentes disciplinas y más allá de cualquier disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente, del cual uno de los imperativos es la unidad del conocimiento” (Nicolescu, 2009, p. 35); por lo que se interesa por la dinámica engendrada por la acción de varios niveles de realidad a la vez. En consecuencia, ocupa un horizonte superior de imbricación que lleva a la generación de un saber complejo el autor es Nicloque no tiene fronteras entre disciplinas.

Tal imbricación entraña un proceso de intercambio entre diversos campos y ramas del conocimiento científico en los que, según Martínez (2003), unos transfieren métodos, conceptos, términos o cuerpos teóricos hacia otros que lo asimilan induciendo un proceso de creación, cocreación y recreación del saber característico del desarrollo de una nueva ciencia.

Con base en lo anterior, la universidad por venir desde la transdisciplinariedad trabajaría por la unificación de la ciencia lo que significa, de acuerdo con Morin (1984), la construcción de modelos utilizables y transferibles entre las

diversas disciplinas; aspecto que requiere que se asuma como prioridad la trascendencia de una modalidad de relaciones entre disciplinas a un sistema omnicompreensivo, en la persecución de metas comunes y de un ideal de unificación epistemológico y cultural.

La universidad por venir, en consecuencia, deberá ser el recinto que impulse el germinar de espacios transdisciplinarios que trasgredan la razón tecno-instrumental que ejercen el dominio en la universidad contemporánea. Es por esto que Nicolescu (1996) plantea que:

La Universidad es el lugar privilegiado de una formación adaptada a las exigencias de nuestro tiempo ... La penetración del pensamiento complejo y transdisciplinario en las estructuras, los programas y las proyecciones de la Universidad, permitirá su evolución hacia su misión un poco olvidada hoy -el estudio de lo universal. De esta manera la Universidad podrá devenir un lugar de aprendizaje de la actitud transcultural, transreligiosa, transpolítica y transnacional, del diálogo entre el arte y la ciencia, eje de la reunificación entre la cultura científica y la cultura artística. La Universidad renovada será el hogar de un nuevo tipo de humanismo (p. 7).

Una formación, una ciencia y, en general, una universidad concebidas desde la transdisciplinariedad coadyuvaría a reevaluar el papel de la intuición, lo imaginario y lo sensible en la generación de los saberes. Esta mirada no se rechaza a las disciplinas, por el contrario, se procura que desde su transversalización surjan nuevas categorías o planteamientos que las enlazan entre sí y ofrezcan otras formas de abordar la realidad, estimulando el aprender a ser, conocer, hacer, convivir, innovar, emprender y crear para construir una sociedad más humana.

Los referentes anteriores dinamizarían en la universidad por venir una visión compleja de los saberes que brinde a los sujetos una formación humanista. Para ello, la transdisciplinariedad ha de promover la transversalidad del conocimiento, donde un saber repercute en el todo y las partes,



es una visión que pretende ser integral y holística. La transdisciplinariedad, según Toledo, incorpora las “diferentes especialidades y va más allá de cada una; requiere por lo tanto de un grado de integración más alto. Solo puede ejercitarse a partir de un amplio fundamento conceptual que considere en su integridad a los procesos biofísicos y sociales que constituyen nuestra realidad” (2006, p. 15). Esta perspectiva, por tanto, está destinada a romper con la visión que actualmente separa a la ciencia del humanismo e ir más allá, es decir, absorber saberes de la diversidad plasmada en los paisajes culturales modelados por el ser humano.

Desde la transdisciplinaria, cabe destacar, se tendría la posibilidad de abrir la universidad por venir a los acontecimientos sociales, los esfuerzos se centrarían en articular el proceso formativo con los eventos que se generen continuamente en el contexto donde esté inmersa la universidad. De esta forma sus actores podrán estar en constante formación y actualización, produciendo saberes acordes con las necesidades sociales; así sus aportes e investigaciones estarían en la posibilidad de responder a los problemas presentes en el ámbito local, regional y nacional.

Reflexionar sobre la universidad por venir, desde la perspectiva transdisciplinaria, ofrece la oportunidad de desconstruir, construir y reconstruir su misión y visión desde el clima cultural actual. Queda abierta una dialéctica del encuentro con el propósito de alcanzar un horizonte de realidades por hacer, inventar, reflexionar y crear en torno a los ejes ético-político, estético-lúdico, epistemológico-metodológico, ambiental, profesional, entre otros, que permitirán hilvanar con lo diverso el tapiz de la universidad que anhelamos construir en concordancia con el nuevo orden social.

## Conclusiones

El discurso que transita por los espacios de la universidad contemporánea sigue influenciado por la razón tecno-instrumental, lo que hace de la educación una práctica guiada a través de la relación saber-poder que bloquea la generación de nuevos saberes

y la producción de alternativas educativas distintas a las establecidas. Por tanto, dicha visión paradigmática merma cualquier posibilidad de producción fuera de los límites de la mencionada racionalidad.

Razón por la cual, la universidad por venir deberá ser una institución formativa e innovadora cuyos proyectos curriculares y extracurriculares, sustentados en las perspectivas inter y transdisciplinaria, estén vinculados con el modelo productivo de la región en las diferentes áreas del conocimiento y de los saberes, con un amplio sentido humanista y de compromiso comunitario. Así mismo, ha de constituirse en engranaje que dinamice el cambio social, impulsora de la esperanza entre aquellos que conciben que la universidad lleva implícita la semilla de la utopía para hacer la sociedad más humana y habitable.

Por otra parte, deberá privilegiar, a través de políticas interinstitucionales, encuentros con actores de los ámbitos comunales, gubernamentales y empresariales con la finalidad de potenciar los recursos humanos y materiales existentes, así como favorecer la integración con su contexto a través del trabajo investigativo.

Trabajo que, desde la inter y transdisciplinariedad, ha de enriquecer la ciencia, la tecnología y el humanismo para contribuir con el desarrollo sostenible de la región. Contribución que será dinamizada a través de la transversalización de los conocimientos científico-tecnológicos con la pluralidad de saberes éticos, ecológicos, culturales, políticos, históricos, sociológicos y cotidianos que permitirán ampliar la visión de conjunto y reconocer los lazos que vinculan a todo lo real entre sí mediante representaciones que re-enfaticen la unidad de lo diverso; así como orientar el desarrollo de una educación más adecuada a las condiciones socio-culturales de toda la población, y con pertinencia dentro una concepción humanista e integral que le permita estar a la par con las exigencias relativas a las experiencias de los ciudadanos.

Una universidad, desde la inter y transdisciplinariedad, reafirmaría su pertenencia con lo social y se sentiría parte de él; lo cual establecería una gran diferencia, pues educación se conectaría



a la complejidad de la realidad, en lugar de aislarse en un ámbito teoricista y estéril. Así la universidad se convertiría en parte del medio y esto la haría conciente de las secuelas de sus actos.

Avizorar la universidad por venir fundamentada en una transformación del pensamiento inter y transdisciplinario, así como en un concepto alternativo de la imbricación y desarrollo social, podría generar una opción distinta a la adaptación pasiva del nuevo orden mundial construyendo otras formas de vida a partir de sus propios supuestos culturales.

## Referencias bibliográficas

- De Sousa, B. (2008). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Caracas: Ediciones Centro Internacional Miranda.
- Fernández, B. (2003). *Construir un currículo para todos los alumnos*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Gadamer, H. (2000). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Iafrancesco, G. (2004). *Currículo y plan de estudios: estructura y planeamiento*. Bogotá: Magisterio.
- Inciarte, A. (2001). Cambio necesario en la formación de postgrado. En: *Las ciencias sociales en Venezuela, a inicios del siglo XXI*. Mérida: Ediciones ULA.
- \_\_\_\_\_. (2005). Interdisciplinariedad y formación de postgrado. *Revista Educere*, 6(2), 27-39.
- Kerr, C. (1995). *The uses of the university*. Boston: Beacon Press.
- Lanz, R. (2010). Diez preguntas sobre transdisciplinariedad. *Revista Agora*, 13(16), 23-48.
- Lanz, R. & Fergusson, A. (2005). La reforma universitaria en el contexto de la mundialización del conocimiento. Documento Rector. Caracas: Ediciones Observatorio Internacional de Reformas Universitarias.
- Martínez, M. (2003). Transdisciplinariedad: un enfoque para la complejidad del mundo actual. *Revista Conciencia Activa*, 21(1):107-146.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Ediciones UNESCO.
- \_\_\_\_\_. (2002). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Morles, V. (2004). *La universidad latinoamericana actual: necesidad de replantear su misión*. Compilación: La Universidad de Reforma II. Caracas, Venezuela.
- Muro, X. (2004). *La transformación universitaria desde el discurso oficial y el discurso de las autoridades universitarias*. Compilación: La Universidad de Reforma II. Caracas, Ediciones UCV.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinaria manifiesto*. Ciudad de México, Edición 7 saberes.
- \_\_\_\_\_. (2009). *La transdisciplinariedad: una nueva visión del mundo*. Compilación: Pensando la Complejidad. La Habana, Cuba.
- Perera, E. (2011). La formación interdisciplinaria de los profesores: una necesidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 9(20), 24-37.
- Toledo, A. (2006). *Agua, hombre y paisaje*. Ciudad de México: Ediciones SEMARNAT/INE.
- Yarzabal, L. (2001). Transdisciplinariedad y prospectiva en la transformación universitaria. Segunda Jornada Dialógica UCV. Caracas, Venezuela.



# ¿Cómo abordar la renovación curricular en la educación superior?

## How to address the curriculum renewal in higher education?

*Investigación*

Rodrigo Ruay Garcés

Universidad de Los Lagos - Chile  
rruay2003@gmail.com

Pablo González Bravo

Universidad de Talca - Chile  
pgonzalezb@utalca.cl

Exequiel Plaza Taucare

Universidad de Talca - Chile  
eplaza@utalca.cl

Recibido: 19 de julio de 2016 / Aceptado: 16 de noviembre de 2016

### Resumen

Los autores presentan una metodología utilizada en los rediseños curriculares de una universidad regional chilena, asumiendo que el camino de una innovación curricular está constreñida por las diversas culturas institucionales, tanto internas como externas, con las cuales hay que dialogar. En el contexto de la innovación curricular llevada a cabo, el Modelo Educativo de la Universidad, definió la construcción curricular bajo el enfoque orientado a competencias centrado en el aprendizaje del estudiante. El tránsito metodológico que se comparte en este documento, tiene el mérito de haber logrado altos niveles de participación de académicos y directivos universitarios.

**Palabras clave:** Perfil de egreso, competencia, trayectorias de aprendizaje, niveles de dominio de competencia, estructura curricular Marco.

### Abstract

The authors present a methodology used in the curricular redesigns of a regional Chilean university, assuming that the path of a curricular innovation is constrained by the diverse institutional cultures, both internal and external, with which to dialogue. In the context of the curricular innovation carried out, the Educational Model of the University defined the curricular construction under the competence-oriented approach centered on student learning. The methodological transit that is shared in this document has the merit of having achieved high levels of participation of academics and university executives.

**Keywords:** Graduate profile, competition, learning trajectories, domino competition levels, Marco curricular structure.

## Introducción

El sentido y significado que adquieren los procesos de renovación curricular, están influenciados indiscutiblemente por la estructura institucional en la cual se implementan. Si bien es cierto, es posible intencionar orientaciones y lineamientos, cada institución de educación superior, formulará, adecuará y experimentará, a partir de sus propios procesos internos (planes estratégicos, modelos educativos, perfil de egreso, definición de competencias genéricas y competencias específicas, syllabus), las prácticas y procedimientos pertinentes a su contexto educativo.

Desde el punto de vista del CRUCH<sup>1</sup>, el proceso de innovación curricular tiene como propósito principal “mejorar la calidad (efectividad de la enseñanza-aprendizaje) y pertinencia (sintonización con la sociedad) de los títulos y grados que se otorgan, manteniendo la diversidad y autonomía de las instituciones” (CRUCH, 2012, p. 21). Uno de los ejes principales en el cual se sustenta esta propuesta asocia la orientación del proceso formativo con una estrategia tal que permita tanto abarcar la enorme cantidad de conocimiento acumulado, como la posibilidad de su renovación continua, formalizada en competencias genéricas y específicas que sean coherentes con los procedimientos de evaluación para el logro de los aprendizajes y que obtengan una gestión de calidad efectiva.

En este contexto y tomando en consideración diversos resultados asociados al impacto que genera el desarrollo de procesos de renovación, podemos señalar que con la innovación curricular, se ha buscado configurar un nuevo modelo de Universidad que, sin descuidar la solvencia cognoscitiva y la competencia profesional, ponga énfasis preferente en la formación de sujetos

reflexivos, responsables, críticos, innovadores y versátiles. La tendencia es a revertir la rigidez del proceso educativo, la restricción de las opciones vocacionales y laborales de sus destinatarios, y a suministrar una formación que contrarreste la rápida obsolescencia. En otras palabras, se atiende a los problemas de calidad de los grados y titulaciones, de deserción de los estudiantes y empleabilidad de los egresados (CRUCH, 2012, p. 40).

Para alcanzar una mayor comprensión acerca del contenido de este análisis, se presenta a continuación un glosario con una serie de definiciones conceptuales<sup>2</sup>, que sustentan los principios básicos y que permiten a su vez, identificar una Estructura Curricular Marco (ECM) aplicable a entidades de educación superior en procesos de transformación curricular.

**Perfil de egreso:** Representa una descripción del conjunto de competencias que es capaz de evidenciar un titulado de una profesión específica. El “perfil de egreso” constituye la descripción de desempeños esperados de un titulado, certificado por la universidad en términos de las habilidades logradas en el proceso formativo, representa el compromiso social de la institución en el logro de las competencias que se adquieren en el curso de un itinerario formativo.

**Competencia en el contexto de formación profesional en educación superior:** Saber actuar en un contexto particular, poniendo en juego los recursos personales y contextuales para la solución de un problema específico, con un proceso de reflexión sobre lo que se está haciendo.

**Plan de formación:** El plan de formación corresponde al camino formativo trazado por una institución determinada para intencionar el desarrollo y logro por parte del estudiante de las competencias propuestas en el perfil de egreso de cada carrera que imparte.

<sup>1</sup> El Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas es una persona jurídica de derecho público, de administración autónoma, creado por ley el 14 de agosto de 1954, como un organismo de coordinación de la labor universitaria de la nación. Está integrado por los Rectores de las veinticinco universidades públicas y tradicionales del país.

<sup>2</sup> Los conceptos fueron descargados de [http://vrdp.utralca.cl/docs2014/glosario\\_julio\\_2013.pdf](http://vrdp.utralca.cl/docs2014/glosario_julio_2013.pdf)



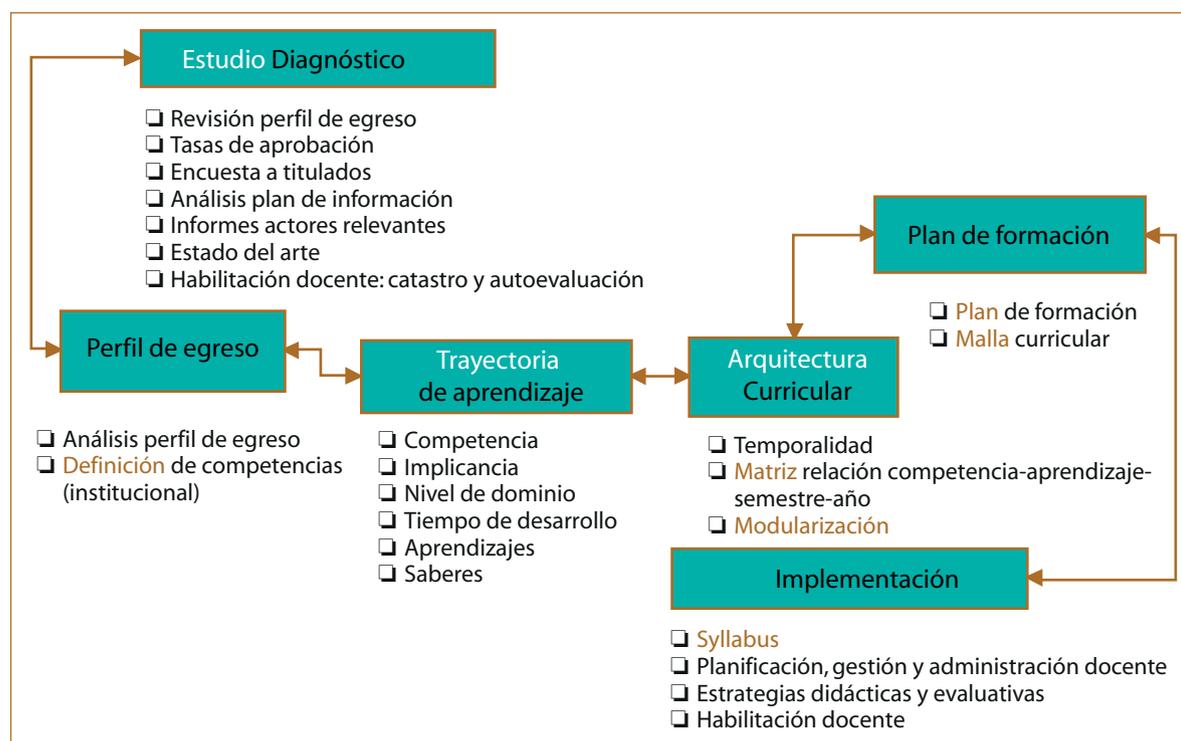
## Componentes críticos del proceso en la formulación de una Estructura Curricular Marco (ECM)

Debido a que el enfoque por competencias que concebimos se fundamenta en una epistemología constructivista y en una filosofía humanista, el respeto a la dignidad de la persona se convierte en la esencia del proceso y se reconoce al aprendizaje como una construcción individual que adquiere sentido a partir de la interacción social. Con esta finalidad, se construye el itinerario formativo y las secuencias de aprendizajes para brindar herramientas prácticas para el trabajo de los docentes,

de tal manera que le sirvan para implementar clases pertinentes que den cuenta del desarrollo de los niveles de dominio de las competencias (Pimienta, J., 2012).

En este contexto y considerando los diferentes aspectos que se presentan en la configuración de una (ECM), presentamos a continuación un esquema con los principales hitos de un plan de formación (Figura 1). Se analizará especialmente, la dimensión asociada al Nivel de Dominio de una Competencia (NDC), ya que muchas veces en el proceso global, esta dimensión se transforma en un nudo crítico que dificultan el aspecto operativo del proceso de implementación, además, esta fase es fundamental para concebir el proceso de evaluación de desempeño de la competencia.

Figura 1. Fases de una estructura curricular marco (ECM)



Fuente: Elaboración propia, U. Talca (2015).

La formulación de una (ECM), en sus diversas facetas: diseño, implementación y evaluación, contiene una serie de aspectos de enorme relevancia y complejidad que requiere la participación activa

de los distintos actores involucrados (stakeholders) a partir de procesos de análisis y discusión permanentes y sistemáticos ya que contribuyen a optimizar cada uno de los aspectos o hitos que lo componen.



Existen, sin embargo, aspectos que requieren de una mirada más especializada y de mayor tiempo de reflexión, estos procesos deben ser liderados por equipos que a partir de una mirada más integradora generen espacios de reflexión permanentes en torno al proceso de diseño e implementación de los planes de formación, son los equipos de Direcciones de escuela, Comités curriculares y claustro académico los que lideran estos procesos reflexivos.

## Trayectorias de aprendizaje y niveles de dominio de las competencias

Un aspecto interesante a abordar en el proceso de configuración de una (ECM), que genera muchas veces una discusión de carácter permanente al interior de las instituciones de educación superior, es la formulación de los niveles de dominio de una competencia y sus implicancias en el proceso de construcción de las trayectorias de aprendizaje en un plan de formación, que si bien es posible desarrollar e implementar estructuras similares en cuanto a su composición, la naturaleza diversa que presenta cada institución de educación superior en algunos casos, dificulta su análisis y discusión.

En relación a esta fase del proceso de formulación de un plan de formación, Tardif (2008) lo denomina “Determinación del grado de desarrollo esperado al final de la formación”. En síntesis, esta etapa consiste en precisar el desarrollo esperado en cada una de las competencias, identificando el umbral de desarrollo (2008, p. 8).

## Descripción de niveles de dominio

Según Hawes (2010), “los niveles de logro corresponden a la estimación acerca de la calidad de

actuación que debe evidenciar el estudiante para ser declarado habilitado y proseguir el itinerario formativo” (p. 15). Si consideramos además, que el establecimiento de niveles de dominio implica evidenciar los estados de avance progresivos que presenta un estudiante en relación al logro de una determinada competencia o aprendizaje en el marco de una trayectoria de aprendizaje, es importante entonces, establecer una secuencia de como describir un Nivel de dominio por competencia.

Un primer paso es identificar cada competencia y determinar una estructura que la defina y caracterice en función de una secuencia de aprendizajes que considere como base (no explícita, sino como eje orientador), la aplicación de ciertas variables asociadas por ejemplo a la complejidad de la competencia, contexto y diversidad, entre otros, que permitan evidenciar desempeños declarados por el alumno al finalizar el proceso de aprendizaje en contextos lo más cercanos posibles a la realidad.

Cada institución de educación superior, según criterios y orientaciones propias, podrá entonces, definir una estructura del nivel de dominio más pertinente a su contexto, pudiendo presentar por ejemplo tres niveles de dominio: Básico, Intermedio y Superior (Avanzado). Cada nivel se caracteriza por ser inclusivo y progresivo, lo que implica que los desempeños declarados en el nivel intermedio requieren de los aprendizajes establecidos en el nivel básico.

Esto se traduce en un cambio de paradigma en la formación profesional, porque tradicionalmente la enseñanza se ha basado en contenidos y ahora se instala un nuevo modelo, el enfoque basado en competencias, vale decir, que los estudiantes efectivamente aprendan a hacer cosas más que retener información enciclopédica de su área de especialidad.



Cuadro 1. Nivel de dominio: definiciones de criterios

Nivel de dominio	Complejidad	Criterios
Básico	La competencia se desarrolla para desempeñarse en situaciones simples relacionadas con el trabajo profesional	
Intermedio	La competencia se desarrolla para desempeñarse en situaciones medianamente complejas relacionadas con el trabajo profesional	
Avanzado	La competencia se desarrolla para desempeñarse en situaciones complejas relacionadas con el trabajo profesional	

Fuente: Elaboración propia, U. Talca 2015.

En cuanto a la definición y descripción de los niveles de dominio de la competencia, si bien es cierto podemos encontrar una estructura estándar para su formulación, se puede optar a que cada institución, en base a juicio de expertos, defina el contenido y cantidad de cada uno de niveles de dominio. En este sentido se sugiere que estos procedimientos sean de carácter participativo, considerando a todos los actores involucrados (académicos, departamentos, institutos asociados a la carrera, etc.), con el objetivo de comprometer a la comunidad universitaria en todo el proceso.

## Orientaciones generales para la configuración de niveles de dominio o logro de la competencia

Para efectos de facilitar el proceso de descripción de niveles de logro de la competencia, se establecen algunas orientaciones generales que permiten operacionalizar su aplicación. Tanto las definiciones, la descripción de procesos y procedimientos y la consulta a expertos se deberán acompañar de pautas (preestablecidas) o fichas didácticas que permitan de una forma más expedita, registrar y sistematizar la información requerida con un mayor grado de precisión.

Cuadro 2. Formato presentación niveles de dominio o logro de competencia en el hito trayectorias de aprendizaje

Nivel de dominio de la competencia
Básico
Intermedio
Avanzado

Fuente: Elaboración Propia, U. Talca 2015.

La finalidad de este tipo de pautas preestablecidas permite entre otras cosas, incorporar aspectos técnicos, además de la opinión consensuada de todos los actores involucrados de manera sistemática y de acuerdo a su contexto académico. Especialmente en el aspecto asociado al nivel de dominio de la competencia.

El requerimiento solicitado para esta fase del proceso, es decir, definir los niveles de dominio o logro de la competencia, no se termina con

solo describir los niveles respectivos, sino que exige el compromiso institucional de desarrollar y alcanzar uno de ellos, tomando en consideración que todos los niveles se vinculan con la línea del perfil de egreso del estudiante. La lógica de la definición de niveles de dominio o logro de la competencia establece que si se compromete al nivel Intermedio, entonces se debe evidenciar que el estudiante ha logrado desarrollar la competencia a ese nivel, es lo que se espera del estudiante al final del proceso como resultado de aprendizaje.



Uno de los aspectos más significativos que se espera alcanzar con el establecimiento de niveles de dominio o de logro de la competencia está relacionado con la forma de evidenciar el desarrollo de las competencias por parte del estudiante al inicio y al final del proceso, para esto es importante establecer la diferenciación entre los niveles, es decir, caracterizar qué aspectos hacen que un nivel sea más complejo que otro.

### Aspectos o nudos críticos en torno a los componentes del proceso

En este contexto, y considerando que existen ciertos condicionantes (entornos académicos diversos), que determinan finalmente la toma de decisiones para la elección del modelo educativo institucional y planes de formación (tanto a nivel macrocurricular como microcurricular), cada institución de educación superior en forma diferenciada, se verá expuesta a ciertos dilemas que deberá enfrentar de manera diversa con cada uno de los recursos (internos y externos) con los que cuenta.

Con respecto al carácter de los recursos:

Cuando se habla de competencias, frecuentemente se establece una distinción entre los recursos internos y externos que pueden ser movilizados. Los recursos internos corresponden a la base de conocimientos, actitudes y comportamientos aprendidos e integrados en la memoria del sujeto, mientras que los recursos externos se relacionan con todo lo que ofrece el medio como apoyo para actuar: recursos humanos, materiales, tecnológicos (Tardif, 2008 p. 8).

Si bien es cierto, cada institución de educación superior tiene la capacidad para definir los aspectos fundamentales asociados a los niveles de logro por competencia que cada uno de sus alumnos puede alcanzar en un periodo de tiempo determinado, existen ciertos lineamientos que facilitan de alguna forma la definición, estructura y composición (descriptores) de cada uno de los niveles de dominio de la competencia. Uno de los

aspectos centrales en este sentido, se relaciona con la eficiencia en la aplicabilidad de estos procesos, que pasan necesariamente por responder al carácter y definición del perfil de egreso que establezca cada unidad o carrera.

Estos lineamientos u orientaciones generales, tienen la finalidad de establecer un grado de estandarización en los procedimientos para el registro de datos, sin atentar contra la naturaleza de la institución superior y de la disciplina o carrera.

A pesar de que la optimización de estos procesos implica la necesidad de estandarizar todos los planes de formación en una institución de educación determinada, se deberá resolver el dilema de cómo se enfrenta a situaciones en las que ciertas carreras/escuelas presentan contextos académicos diferenciados que requieren de estructuras alternativas, con un mayor grado de flexibilidad, que reflejan su realidad en términos de identificar niveles de dominio de la competencia.

En este sentido y considerando lo expuesto por Villa y Poblete (2004), los niveles de dominios de cada competencia se pueden diseñar a partir de ciertas dimensiones o criterios: Profundización en los contenidos, desempeño autónomo y complejidad de las situaciones o contextos de aplicación, las que a su vez se asocian con:

- Ser competente:  
Para ser competente en algo, se requiere un cierto conocimiento, que podrá ser mayor o menor en función de la necesidad de dicho conocimiento para resolver el problema o tarea planteada.
- Autonomía:  
Una competencia requiere un nivel de autonomía personal. Si para resolver un problema, la persona necesita constantemente de supervisión, consejo o asesoramiento, se puede afirmar que no es suficientemente competente en ello.
- Contexto situacional:  
La competencia a demostrar está en función del contexto situacional en el que debe ejercerse la competencia y la complejidad de esta situación es un elemento clave.



Es más, la consideración de estas dimensiones adquiere una real significación en la medida que se convierte en uno de los aspectos fundamentales para implementar un proceso de evaluación de competencias.

En este escenario, nos enfrentamos a dos alternativas que nos reflejan el carácter multidimensional del proceso de configuración de los niveles de dominio de las competencias:

### Reconocimiento de contextos académicos diversos

Por un lado, tenemos el caso de reconocer los diversos contextos académicos que se presentan en una institución, lo que de ser validado y aceptado, generaría entre otras cosas, mayor fluidez y dinamismo a procesos complejos que operan eficazmente en entornos pertinentes a su realidad académica particular.

Sin embargo, la sensación de experimentar e implementar estructuras forzadas, rígidas y preestablecidas que no dan cuenta de la realidad académica particular y que además no reconocen procesos y estrategias formativas ya instaladas en escuelas que le otorgan un carácter único y un sello diferenciado, aparece como un referente concreto. Por lo tanto, existirían ciertas disciplinas, en donde las categorías establecidas y preestablecidas de antemano no permitirían dar cuenta de la complejidad del proceso de aprendizaje ya que no se interpretan dentro del contexto académico y menos utiliza un lenguaje común a la disciplina.

En este sentido y según lo planteado por Villa y Poblete (2004) “es posible que algunas competencias no admitan o hagan muy complejo el establecimiento de tres niveles de dominio” (p.16), por lo tanto, puede existir la factibilidad de establecer niveles de dominio que sean más flexibles y que reflejen la diversidad de escenarios posibles y que además permita instalar y representarlos de manera acertada y contextualizada.

De esta forma las trayectorias de aprendizaje y la arquitectura curricular al presentar una estructura preestablecida y con cierto grado

de rigidez, podría limitar procesos de enseñanza-aprendizaje de carácter más exploratorio o experimental que se desarrollan en ciertas escuelas asociadas a Arte, Diseño o Arquitectura por ejemplo. Estos procesos están contemplados en el plan de formación de la escuela y se vinculan directamente con los estilos de aprendizajes de los alumnos, su diversidad de origen y áreas de interés que presente la escuela y sus docentes.

### Estandarización de procesos

La estandarización de los procesos y procedimientos en la configuración de una (ECM) en instituciones de educación superior, obedece a la necesidad de optimizar e incrementar la calidad de los procesos formativos, lo que implica que cada institución formule orientaciones generales, adecuándose a estructuras preestablecidas y pertinentes a su contexto educativo.

En tales circunstancias, se considera adecuado organizar el desarrollo de las competencias a partir de las decisiones institucionales establecidas (pudiendo ser por ejemplo estructuras con tres o cinco niveles de dominio o logro de una competencia, Avanzado, Intermedio y Básico), lo importante es alinearse en un enfoque que sea validado por todos los actores involucrados. Uno de los aspectos claves a los cuales contribuye el establecimiento de este tipo de estructuras, es la presentación (socialización) de manera clara y precisa a todos los actores involucrados, del itinerario o recorrido que el estudiante debe realizar en su proceso de formación.

Uno de los facilitadores para la implementación y desarrollo de esta segunda alternativa es la formulación de criterios o dimensiones explícitas en los niveles de dominio. Así la profundización en los contenidos, desempeño autónomo y complejidad de las situaciones o contextos de aplicación, pueden ser variables significativas a implementar.

La determinación de los indicadores de aprendizaje para cada uno de los niveles de dominio o de logro preestablecidos institucionalmente y sus descriptores, a partir de los cuales se nos presenta



un panorama o itinerario de formación del estudiante el cual deberá recorrer en un periodo determinado, son aspectos fundamentales del proceso.

## Bases para el desarrollo de la innovación curricular y calidad en la gestión

Los escenarios académicos sobre los cuales es factible desarrollar una innovación curricular pueden ser de variada complejidad y distinto nivel de desarrollo. Esto permite establecer que las adecuaciones para implementar esta innovación han de ser estables, uniformes y controladas para obtener resultados virtuosos. La identificación de la situación base es un factor clave para saber qué adecuaciones realizar. Cada institución o unidad que pretenda innovar debe reflexionar sobre sus propias prácticas académicas previamente desarrolladas en el pasado y las que en el presente lleva a cabo. El aprendizaje de esta reflexión debiese plasmarse en un cuadro orientador que presente las fortalezas y debilidades que han caracterizado a dichas prácticas académicas. No tener claridad sobre el terreno sobre el cual se implantará la innovación podría poner en riesgo los objetivos que se persiguen con ella. Aun cuando el propósito sea claro y en ocasiones ampliamente consensuado, los objetivos podrían ser muy dependientes y vulnerables a elementos como la cultura institucional y a los supuestos de desarrollo que contextualizan a la institución o unidad académica. Si una entidad educativa no conoce su situación basal, con dificultad podrá identificar la pertinencia de introducir cambios, más aun cuando estos son innovadores, particularmente porque la innovación asume no sólo nuevas actividades críticas y nuevos procedimientos pedagógicos sino que involucra una gestión diferenciada. Así, la gestión como proceso se transforma en el vehículo que permite clarificar las necesidades y la dimensión de la innovación que se pretende realizar, más aun cuando esta gestión conlleva un atributo emblemático en las instituciones de educación superior como lo es la gestión de calidad.

La conciencia de que los conocimientos, recursos materiales y humanos deben gestionarse de una determinada manera para innovar pareciera ser el primer paso obligado cuando las instituciones toman esta opción de introducir cambios que son novedosos con la intención de optimizar la administración de programas educativos.

## Historia académica

En la conceptualización de las variables para instalar un proceso de innovación, la antigüedad de los programas de formación es un antecedente relevante a tomar en cuenta. Un programa con una antigüedad superior a cinco años de estar siendo impartido tiene suficiente experiencia para la identificación de la relevancia y pertinencia de los cambios a introducir. El qué modificar, tiende a ser más evidente si se ha logrado recabar suficiente evidencia del nivel de éxito o fracaso de los procesos y de los objetivos que originalmente fueron planteados para un programa de formación determinado. Cualquiera sea la denominación que estos tengan, es decir, objetivos de formación, resultados de formación, perfil de egreso o perfil profesional; indefectiblemente la experiencia o edad del programa va a gravitar en el tipo y la calidad de información que sustente la conveniencia de la innovación. Programas jóvenes que aún no cumplen un ciclo de formación o una cohorte de estudiantes egresados podría ser más vulnerable al momento de identificar la necesidad real de introducir cambios innovadores, más cuando estos son estructurales o profundos y no meras adecuaciones que por lo demás es conveniente realizar como consecuencia de un proceso sistemático de monitoreo. La innovación curricular real involucra modificaciones que son distintivas, radicales y que en muchos casos puede ser incomprendidas y generar resistencia por parte de los usuarios internos de la institución tales como académicos, alumnos, investigadores y personal de apoyo administrativo.



## Propósitos de los programas

Esta es otra variable que es altamente conveniente considerar ya que asume revisar y considerar cuál es el carácter del mismo, es decir si es un programa netamente académico, si es profesionalizante, si es mixto, si es habilitante o es simplemente de continuidad. La gestión de la innovación a implementar debiera relacionarse virtuosamente con la característica del programa. Esto se debe a que, sea por el área disciplinaria, el estado del arte de la misma, el objeto de estudio o incluso el ámbito en el que se desarrolla puede favorecer o no la implementación de cambios. Existen sin duda algunas disciplinas o profesiones que son más permeables a las innovaciones desde la perspectiva de cómo han sido impartidas históricamente. El espectro que incluye las ciencias exactas, las humanidades, las ciencias humanas y las artes ofrecen terrenos más o menos fértiles a la innovación. En rigor en todas ellas se puede innovar en la manera de cómo son impartidos los planes de formación, pero la duración y sostenibilidad de tal innovación es discutible. Muchos son los ejemplos de innovaciones en los métodos de enseñanza en algunas profesiones que al poco tiempo de iniciarse, son dejados de lado o caen en desuso debido a la falta de pertinencia o adhesión al nuevo modelo por parte de los académicos que la imparten. Esto último, nos lleva nuevamente a considerar la cultura del programa de formación y de quienes lo imparten.

## Ámbitos de acción de los programas a innovar

La experiencia aportada por numerosos programas que han incorporado nuevos modelos curriculares o de formación, tales como los que han adoptado los lineamientos del proceso de Bolonia, nos permite identificar que el ámbito de acción de los programas que intentan innovar juega un papel relevante en el éxito de la innovación. Ejemplo de esto es el conglomerado de programas de formación o carreras que se relacionan con las personas (salud, bienestar, cuidados y

servicios) tienden a acoger con mayor facilidad las innovaciones en el currículum. Hacer, vivenciar y el desplegar saberes son un buen laboratorio para cultivar estos cambios, quizás debido a la retroalimentación contingente que conllevan el ejercicio de las actividades en el ámbito de acción pre-profesional (durante la formación académica) o profesional propiamente tal. Programas donde por otro lado el ámbito de acción es más acotado y discreto, las innovaciones curriculares tienden a ser cosméticas o centrada en la forma más que en el contenido. Esto ocurre, pues prevalecen las metodologías tradicionales de enseñanza, como aquellas que se centran sólo en los contenidos bajo una modalidad de impartirlos de manera magistral donde el alumno es sólo un recipiente de los contenidos que entrega el catedrático. Así mismo es el caso de las carreras donde los estudiantes se abocan a la generación de un producto en solitario, sin la concurrencia necesaria de otros actores como otros estudiantes, guías, mentores o beneficiarios de su accionar.

## Público objetivo

Dentro del público objetivo, el estudiante no ha sido siempre el protagonista del accionar educativo. Reconociendo que en las instituciones de educación superior la generación de conocimiento es la principal razón de ser, respaldado por una sociedad que reconoce y pondera las casas de estudios donde se generan importantes conocimientos o líneas investigativas concediéndoles prestigio no sólo a nivel local sino a veces a nivel mundial, estamos frente a un nuevo escenario, los cambios culturales del mundo globalizado han dado paso al reconocimiento del “quién”. Entendiendo por ello que existe un alguien que junto a muchos otros le confiere el elemento corpóreo del que muchas universidades se jactan. Asumiendo esto, es factible entender que se ha dado mejor comprensión al rol que tienen todos los estudiantes en el desarrollo de las universidades y no sólo aquellos con talentos excepcionales que ponen el nombre de la Universidad en la



prensa mundial, cualquiera sea el medio, televisivo, escrito o digital. La validación del estudiante es remarcable en innovaciones curriculares donde el modelo formativo hace que los diferentes elementos que lo componen, graviten alrededor del estudiante (Ruay, Jara, y López, 2013).

La comunidad externa pero vinculada a la institución de educación también es parte del público objetivo por cuanto se constituye en un agente de interés que puede generar sinergia con los egresados de una universidad, basados en la forma en que estos estudiantes son formados para su vida laboral. Mientras más pertinente sea el modelo de formación y las áreas temáticas de la Universidad a la realidad de su zona de influencia, mayor será la vinculación y trabajo conjunto que pueda desarrollar. La inserción laboral de mediana a alta, puede ser vista como un buen indicador de que se ha instalado un trabajo donde existe sintonía entre los procesos formadores de las universidades y los requerimientos del medio externo laboral y social.

### Unidad de dependencia del programa

Un proyecto de innovación constituye la gestión y administración de muchos elementos cuya naturaleza es heterogénea en complejidad y diversidad. Es decir, existen recursos que deben ser instalados, movilizados a nivel de los agentes claves de la innovación. Adicionalmente se debe realizar una gestión de recursos ya disponibles y otros por incorporar. No menos importante es el recurso humano con el que se dispone para realizar las acciones propias de las tareas innovadoras. Aquí cuenta la cultura y el accionar de los académicos, estudiantes, directivos, personal de apoyo administrativo y los agentes de interés externos a quien se comunica y da cuenta de las acciones que la institución de educación superior realiza, que en algunos casos pueden ser la comunidad y los inversionistas como es el caso de algunas instituciones privadas o puede ser la comunidad y un determinado organismo público.

### Compromiso con los programas: Formalización o modelamiento de la innovación, gestión del financiamiento y recursos humanos

El compromiso con los programas innovadores a implantar en una institución de educación superior asume una formalización o modelamiento que sienta las bases del trabajo a desarrollar, el cual debe primero emerger de la reflexión de los actores involucrados en el quehacer formador de la institución. En este modelamiento del accionar de la innovación, por ejemplo sobre un modelo educativo, la explicitación de los roles es capital. La explicitación mínima y esencial que debe realizarse es la que muestra el rol del estudiante y el rol del docente. Es aquí donde es menester establecer cómo el estudiante participa en el proceso de construcción de su aprendizaje. Si es activo, interactivo, pasivo, etc. De esta manera la diada alumno/docente conoce y comprende las expectativas que se tienen de su accionar en el funcionamiento de la innovación. Experiencias de innovación de modelos de formación como el realizado en Chile, donde en 2006 se inicia una tendencia de cambios en los cuales las universidades de ese país inician la conversión de sus currículos de formación a currículos basados en competencias u otras metodologías similares no siendo ya el contenido el centro del accionar académico, donde ahora las destrezas y los elementos actitudinales empiezan a jugar un rol más preponderante en la formación del profesional (Pey y Chauriye, 2011).

### El énfasis en la renovación curricular

Como se había señalado anteriormente, la renovación curricular de una institución formadora de personas es producto de una reflexión crítica de los actores de la comunidad educativa y por esto tiende a tener un mejor anclaje en la comu-



nidad universitaria, que una innovación adoptada o impuesta como una visión institucional de las autoridades inspirada en el bien superior para dicha institución.

Renovar el curriculum, sea para una sola unidad, para una facultad o para toda una institución, es un escenario que hace aconsejable la implementación de una serie de iniciativas orientadas a la correcta ejecución de los nuevos currículos, siendo las principales la creación de los perfiles de egreso, la realización de dacum para establecer las principales competencias del profesional a formar, diagnósticos evaluativos, definición de dominios troncales de competencias, la definición de los grados de habilitación en cada ámbito y el plan de estudio (formación) rediseñado, entre otros (Gutiérrez, 2010).

En cuanto a los procesos de gestión y despliegue de la Estrategia Corporativa, se requiere identificar una serie de mecanismos tanto para su diseño como para su implementación, los cuales han de ser utilizados a nivel de las carreras y también a nivel Institucional. El primero de ellos y sobre el cual descansan una serie de otros instrumentos de gestión, corresponde al Plan Estratégico Institucional. Se puede dar que existan planes generales y planes específicos de desarrollo, lo que deben sin duda alguna estar alineados en sus propósitos.

Si la universidad cuenta con un Plan de Desarrollo Estratégico, con una vigencia de determinado periodo en de tiempo, este debiese ser concebido mediante una metodología conocida y validada para su desarrollo, realizando un análisis interno y externo para determinar los factores distintivos que motivarán el diseño de las políticas de largo plazo en él contenidas. La búsqueda de elementos distintivos que incorpore la innovación curricular debiera estar reflejada mediante la incorporación de un Mapa Estratégico, por ejemplo, asumiendo la filosofía del Cuadro de Mando Integral. Para la implementación del Plan se utilizan una serie de mecanismos, dentro de los cuales destacan los Compromisos de Desempeño de las Unidades (CDUs), los cuales tienen por

objetivo alinear las acciones de las unidades con las prioridades plasmadas en el Plan Estratégico, además de descentralizar las decisiones de nivel táctico y operativo en cada unidad. Esta es una adecuada manera de mantener el control sobre las prioridades y el desempeño de cada una de ellas.

El Plan Estratégico Corporativo además de contar con objetivos troncales, se debiera organizar en un determinado número de focos estratégicos. Estos habitualmente se relacionan con: 1) Formación de Pregrado, Postgrado y Educación Continua; 2) Investigación, innovación y transferencia tecnológica; 3) Vinculación con el medio; y 4) Gestión administrativa que soporte los cambios a implementar. Si se trabaja con un modelo de Cuadro de Mando Integral, las perspectivas involucradas han de estar claramente definidas y ser pertinentes a la naturaleza de la institución.

Los planes a nivel de Unidades por lo acotado de sus propósitos pueden permitir elaborar y visionar un análisis interno y externo que ayuden a determinar los factores distintivos que motivarán el diseño de las políticas de largo plazo en él contenidas. Así, un Plan acotado puede contemplar factores clave orientadores, tales como: 1) Desarrollo institucional y vinculación externa, 2) Fortalecimiento institucional y desarrollo interno de capacidades, y 3) Gestión de recursos y desarrollo de servicios. En este caso, nuevamente la utilización de medidas de desempeño suelen emerger como elementos distintivos en el diseño. A pesar de lo anterior, la gestión de la carrera debiera mantener una relación directa con las políticas institucionales plasmadas en su plan estratégico, a través de los compromisos de desempeño que cada unidad elabora como contribución al Plan Maestro Institucional.

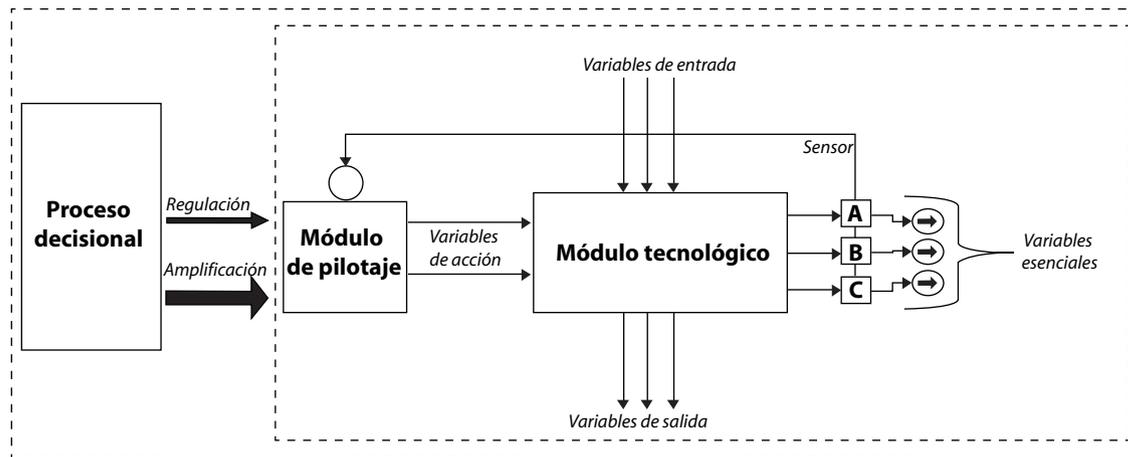
Entendiendo que la renovación curricular es un cambio que en detalle se visualiza a nivel de unidades de primera línea con el usuario universitario como lo son las carreras o escuelas, es a este nivel donde mayor información relevante surge sobre el éxito o fracaso del modelo implantado. Es la vinculación de este procedimiento con la gestión de la Carrera la que permite identificar



la necesidad de emplear un modelo innovador que sea estructuralmente pertinente, cohesionado, informado y anclado en la realidad y necesidades de la institución formadora y de los requerimientos de su área de influencia. El uso de mecanismos de recolección de información sistemáticos más

la preocupación constante por comprender cada uno de los fenómenos analizados permite generar una estructura decisional que permita alcanzar el mejor desempeño en cada uno de los objetivos planteados en la innovación del currículo implantada.

Figura 2. Red Modular Genérica. Modelo de gestión para innovación curricular basada en competencias.



Fuente: Elaboración propia. Fuente: Plaza, E & Opazo, P. (2015)

Experiencias de unidades académicas que han sido parte de procesos de innovación curriculares demuestran que existen una serie de artefactos y metodologías que permiten identificar y llevar a cabo de mejor manera los propósitos de los nuevos modelos implantados, tal es el caso de la experiencia de Fonoaudiología de UTALCA – Chile, que haciendo uso de metodología basada en Redes Modulares, han logrado diagramar y formalizar los procesos asociados a la gestión docente, factor importante en la innovación.

## Conclusiones

En los diseños y rediseños curriculares de las universidades chilenas, actualmente nos encontramos con distintos niveles de desarrollo: un porcentaje se encuentran en la fase de iniciación, donde los componentes claves para su realización son: las bases curriculares, modelo formativo, proyecto educa-

tivo, estándares de la profesión, entre otros (Ruay, R& González, P (2015). Otro porcentaje no menor está en la fase de implementación, esto conlleva: factores académicos que se traducen en generación de políticas de actualización y perfeccionamiento, organización del trabajo, gestión del curriculum, sistema de creencias en la innovación y los cambios, entre otros. Finalmente nos encontramos con la fase de evaluación que debe ocuparse del impacto y la capacidad de aprendizaje institucional, como así también del seguimiento y monitoreo del curriculum para dar cuenta de la efectividad de la innovación. Esta última fase se presenta como un gran desafío institucional y dependerá de la capacidad técnica de la institución formadora para el aseguramiento de la calidad del curriculum.

En cuanto a la aplicación de mecanismos que orientan los procesos de gestión en un contexto de innovación en educación superior ha permitido desarrollar lineamientos que se susten-



tan desde enfoques integrales que incorporan elementos académicos y no académicos para alcanzar niveles de desempeño superiores, además, de proporcionar una mirada moderna y flexible.

Concebimos la imposibilidad de construir algo significativo en educación superior si nos quedamos solo con un simple enunciado de una definición global e incompleta del concepto de competencia: debe construirse una verdadera teoría de las competencias. La utilización del concepto a nivel curricular se ha dado precipitadamente y los debates muestran que el concepto está aún en construcción. Da la impresión, en primera instancia, de establecer una definición rápida e incompleta del concepto de competencia para montar un currículo que respete la lógica de algo que ni siquiera está teorizado en profundidad y se queda en la dimensión operativa del curriculum más que en la esencia de la construcción del conocimiento.

En este proceso de construcción curricular se detectaron algunos de estos nudos críticos que serían constitutivos de nuevas investigaciones, estos son:

- Necesidad de actualización y alineamiento del curriculum con la gestión en todas las carreras, para articular las áreas de formación del plan de estudios, monitorear y hacer seguimiento de cobertura curricular y logro de los resultados de aprendizaje del estudiante.
- Necesidad de rediseñar la docencia junto con el rediseño curricular, ya que esto tiene directo impacto en la formación de las competencias del estudiante y el logro del perfil de egreso. Esto supone la actualización permanente de los docentes en métodos de enseñanza y evaluación, para asumir con propiedad la innovación curricular.
- Necesidad de instalar mecanismos de desarrollo y evaluación de competencias específicas y genéricas del perfil de egreso, que permitan superar la debilidad en los formadores para desarrollar y evaluar resultados de aprendizaje y competencias.
- Débil articulación de redes efectivas de vinculación y desarrollo con el medio, lo que

impacta el posicionamiento de las carreras a nivel regional y nacional, y la carencia de un sistema institucional de vinculación efectiva con egresados y empleadores.

- Carencia de un modelo de gestión curricular que impacte en la adecuada asignación y control de las funciones académicas: gestión, docencia, investigación y extensión.
- Necesidad de fortalecer la investigación en pregrado, que tribute al mejoramiento de los procesos formativos de los estudiantes y a la solución de problemas concretos del contexto.
- Necesidad de fortalecer y renovar los equipos técnico-académicos que diseñen, implementen y evalúen el curriculum de formación.
- Necesidad de institucionalizar el Comité Curricular, como instancia técnica, instaurando roles y funciones, asignándoles atribuciones e implementando sistemas de seguimiento y monitoreo permanente, con protocolos estandarizados.

Finalmente, es relevante señalar que los responsables políticos de educación le exigen a los diseñadores curriculares la construcción de programas con nuevos cuadros de referencia teórica y epistemológica: competencias, socioconstructivismo, situaciones de desempeño profesional, acento puesto en el alumno y no en el docente, sin embargo estos procesos muchas veces no se exponen a procesos de validación (teóricas y contextuales) que permitan alcanzar los niveles de dominio y los resultados de aprendizajes esperados.

## Referencias bibliográficas

- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) (2012). *Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores. Reflexiones y procesos en las Universidades del Consejo de Rectores Prácticas Internacionales*. ISBN: 978-956-7581-03-0.
- Gutiérrez, J. (2010). *Diseño curricular basado en competencias: Manual para determinar competencias, perfiles, planes y programas de estudio*. Chile: Altazor.



- Hawes, G. (2010). Del perfil de egreso a la malla curricular, propuesta general metodológica para el diseño de un plan de formación profesional universitaria. Disponible en [www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/Hawes%20Del%20perfil%20a%20la%20malla.pdf](http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/Hawes%20Del%20perfil%20a%20la%20malla.pdf)
- Pey, R. & Chauriye, S. (2011). *Innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores*. Santiago: CRUCH.
- Plaza, E. & Opazo, P. (2015). *Modelo Genérico*. Escuela Fonoaudiología. Chile: UTALCA.
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*. México: Pearson.
- Ruay, R., Jara, P. & López, M. (2013). *Desde una evaluación de los contenidos a una evaluación de competencias*. Colombia: Red Iberoamericana de Pedagogía.
- Ruay, R. & González, P. (2015). Metodología para abordar los (re) diseños curriculares centrados en competencias y aprendizajes. Tomo XXI Colección Iberoamericana de Pedagogía: REDIPE Red - Iberoamericana de Pedagogía.
- Tardiff, J. (2008). *Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación*. Facultad de Educación. Universidad de Sherbrooke de Québec (Canadá). Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART2.pdf>
- Villa Sánchez, A., & Poblete Ruiz, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 8, núm. 2. Universidad de Granada. España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56780203>.



# La formación y el ejercicio de la docencia universitaria en Ecuador. Desafíos

## The training and the exercise of university teaching in Ecuador. Challenges

*Estudio*

Eduardo Fabara Garzón

Universidad Andina Simón Bolívar - Ecuador  
fabaragarzon@hotmail.com

Recibido: 31 de marzo de 2016 / Aceptado: 7 de octubre de 2016

### Resumen

La educación superior del Ecuador tiene necesidad de formar los docentes universitarios que estén en condiciones de desarrollar una educación de calidad para lograr una eficiente preparación de los profesionales y técnicos que la sociedad necesita.

Este estudio inicia con el análisis del proceso de Bolonia, como punto de partida para estudiar los cambios que ha tenido la universidad en el mundo en los últimos años. Se describen las últimas disposiciones relativas al funcionamiento de los centros de educación superior en el Ecuador del año 2015, según las normas gubernamentales recientemente emitidas. Se estudian las ofertas que existen en el país en la formación de los docentes universitarios y los aspectos que se deberían tomar en cuenta en un futuro proceso de formación.

Es un estudio eminentemente documental, efectuado sobre la base de la información existente, difundida, tanto por los organismos de regulación de la educación superior del país, como por las diferentes universidades.

Se toman en cuenta las experiencias de Colombia en la formación de estos docentes.

También se analizan las funciones, atribuciones y responsabilidades que tienen los profesores en los aspectos relacionados con la docencia, la investigación y la gestión de los centros educativos, según lo que estipulan las leyes y reglamentos correspondientes.

Se hace una revisión de cada una de las funciones que señala la disposición respectiva para lograr una educación de relevancia y pertinencia. Se resalta la limitada vinculación con la comunidad de parte de las instituciones de educación superior; según las disposiciones existentes.

Se obtienen las conclusiones, algunas de ellas están relacionadas con los cambios que se han producido en los últimos años en el desarrollo de las universidades del país.

**Palabras clave:** Docencia académica, universidades, educación superior, investigación, funciones, responsabilidades, atribuciones, gestión.

### Abstract

This research study concerns the need the higher education system has to train faculty members; this study begins with the analysis of the same process carried out in Bologna. Then, the latest higher education institutions' policies published by the government referring their functioning in Ecuador in 2015 are described; the current faculty staff development offerings by higher education institutions in the country are reviewed as well as those topics to be considered in a future faculty training process.

This study is eminently documented and written on the basis of the existing information and information published by the current regulatory bodies as well as universities around the country.

Experiences from faculty training from Colombia are taking into consideration in this study. In addition, faculty functions, powers, responsibilities concerning teaching, research and higher education center management are analyzed according to the law.

Each one of the functions are reviewed according to the law in order to reach quality education. The weak relationship among existing laws considering the

attention the community deserves from higher education institutions is highlighted.

Some conclusions are drawn, some of them related to the changes occurred in the development of universities in the country in the last years.

**Keywords:** Faculty academic teaching, universities, higher education, research, functions, responsibilities, powers, management.

## Introducción

En el año 2018 se cumplirán 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba que dio lugar a muchas de las transformaciones educativas que se han vivido a lo largo de este siglo, particularmente aquellas que tienen que ver con la libertad de cátedra, la autonomía, el cogobierno y las nuevas concepciones del quehacer universitario.

La preocupación por el desarrollo de la educación superior en el mundo de hoy y por ende de los docentes que atienden el sistema ha sido una de las constantes en los inicios del presente siglo, puesto que cada vez va cobrando más fuerza la necesidad de contar con personal altamente formado que atienda los exigentes requerimientos de la sociedad del conocimiento y la información. Uno de los puntos de partida ha sido el proceso de Bolonia implementado por la Unión Europea desde los inicios del milenio (Villavicencio, 2013).

## Características del presente estudio

Se trata de un análisis documental en el que se han revisado las disposiciones legales y reglamentarias existentes, especialmente de los últimos años; se estudió el contenido de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010) el Reglamento de Régimen Académico (CES, 2013), particularmente se analizó el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior (CES, 2012), el cual contiene las funciones que debe desempeñar un docente universitario.

Simultáneamente se revisaron las páginas electrónicas de las universidades ecuatorianas que ofrecen posgrados en educación, se estudió la propuesta de René Ramírez Gallegos, Secretario de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, en cuanto al quehacer de la universidad ecuatoriana y en el campo internacional se estudiaron los análisis que hace en Colombia el Instituto para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y a nivel europeo las características del Proceso de Bolonia.

Este estudio se presentó el 21 de marzo en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) con motivo del Seminario Internacional de PESAD para la organización de la Red de Docentes con doctorado en educación. En dicha oportunidad se recibieron algunos comentarios que han ayudado a su redacción definitiva.

## El proceso de Bolonia

Por medio de este se creó el Espacio Europeo de Educación Superior. Se suscribió el año 1999 en la ciudad de Bolonia – Italia, con motivo de la celebración de los mil años de la creación de la primera universidad europea.

Este proceso tiene por objeto establecer un sistema de títulos académicos que puedan reconocerse y compararse fácilmente, fomentar la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores y garantizar un aprendizaje y una enseñanza de alta calidad. Se consideran cuatro grandes elementos:

- Libertad de investigación y enseñanza
- Selección de profesorado
- Garantías para el estudiante
- Intercambio entre universidades.



Entre las áreas clave de interés del proceso se incluyen el aprendizaje permanente, la empleabilidad, la financiación, la estructura de las titulaciones, la apertura internacional, la recopilación de información y el aseguramiento de la calidad. Para lo cual se han considerado las siguientes políticas generales:

- “Adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones.
- Adopción de un sistema basado en dos ciclos (pregrado y postgrado)
- Establecimiento de un sistema internacional de créditos: el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS – “European Credit Transfer System”)
- Promoción de la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores y personal de administración y servicios, y superación de los obstáculos que dificultan dicha movilidad
- Promoción de la cooperación europea para garantizar la calidad de la educación superior.” (www.educacion.gob.es).

Si bien el sistema no implica obligatoriedad para los estados miembros, su adopción se ha vuelto un imperativo, puesto que las universidades que no lo adoptan corren el riesgo de quedarse fuera de un sistema que se va universalizando progresivamente.

## La situación en el Ecuador

En el país, a partir del año 2008 se establece una nueva legislación que promueve muchos cambios en la organización y el funcionamiento de las instituciones de educación superior, especialmente porque se la considera como un bien público de alta prioridad:

La recuperación de lo público está relacionada con la conciencia del impacto que produce el bien educación superior, el cual afectará tarde o temprano a la sociedad en su conjunto, sin importar si es gestionado por actores estatales o particulares (Ramírez, 2013, p.15).

Así, en el año 2008 se aprueba la nueva Constitución de la República, la cual trae algunas disposiciones importantes para este nivel educati-

vo, también se expide el Mandato Constitucional N° 14 que obliga a realizar la evaluación de todas las instituciones de educación superior. En el año 2010 se expide la nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010) En el año 2012 el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior (CES, 2012) y en el año 2013 el Reglamento de Régimen Académico (CES, 2013), con el cual se amplía de manera significativa la legislación relativa a los procesos académicos y docentes de las instituciones de educación superior.

## La formación de docentes para las instituciones de educación superior

En la nueva legislación universitaria ecuatoriana para el ejercicio de la mayor parte de funciones docentes se exige la posesión de un título de maestría o doctorado, pero no se considera ninguna formación de carácter pedagógico; si la mayor parte de maestrías son profesionalizantes en las diferentes ramas del saber, estas no necesariamente ofrecen una formación específica para el ejercicio de la docencia.

La única norma relativa a este asunto es la Disposición Transitoria Décimo Cuarta constante en el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor que dice:

El Consejo de Educación Superior priorizará el tratamiento de las solicitudes de creación de programas de maestría, o su equivalente, y doctorado que presenten las universidades y escuelas politécnicas observando la normativa vigente y la calidad científica y profesional de los programas, que permita al actual personal académico de las instituciones de educación superior cumplir con los requisitos establecidos en este Reglamento (CES, 2012, p. 53).

Lo cual significaría que las universidades están obligadas a promover la formación de sus docentes en ejercicio y además prever la atención de personal que se requeriría para el futuro. Se calcula que en el año 2015 había un aproximado



de 35 000 docentes que laboraban en las instituciones de educación superior, de los cuales apenas el estimado de un 10% tenía alguna formación en pedagogía, con lo que se concluye que un 90% del profesorado en ejercicio debería recibir algún tipo de preparación para la docencia (CES, 2016).

Al revisar la oferta académica de todas las universidades ecuatorianas, se encuentra que de las 54 instituciones que funcionaban en el año 2015, solamente 15, es decir algo más de la cuarta parte, ofrecían alguna especialización o maestría en educación y que en el país ninguna universidad ofrece un doctorado en pedagogía ([www.funiber.org.ec](http://www.funiber.org.ec)).

Las universidades que ofrecen una formación de cuarto nivel en educación son:

- Universidad Andina Simón Bolívar (UASB)
- Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL)
- Universidad San Francisco de Quito (USFQ)
- Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE)
- Universidad Casa Grande
- Universidad Tecnológica Indoamérica (UTI)
- Universidad Técnica de Ambato (UTA)
- Universidad de Guayaquil
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE)
- Universidad Técnica del Norte (UTN)
- Universidad Central del Ecuador (UCE)
- Universidad de Cuenca
- Universidad Técnica de Manabí (UTM)
- Técnica de Cotopaxi
- Universidad Laica Vicente Rocafuerte

Sin embargo, esta oferta que suma un total de 26 maestrías y tres especializaciones, sería para todo el sistema educativo, incluyendo la atención a las necesidades de los demás niveles de la enseñanza, como son la educación inicial, básica y bachillerato, a más de la educación técnica, la educación popular y otras, ya que existen maestrías para la formación en las diferentes áreas de la enseñanza, también para: gerencia educativa, planificación, administración, investigación e innovaciones educativas (Fabara, 2013). Pero específicamente la oferta para formar docentes de la educación supe-

rior estaba dada en el año 2015 por apenas cinco opciones que son las siguientes:

- Una Maestría en Docencia Universitaria y Administración Educativa, en las ciudades Quito y Ambato.
- Dos Maestrías en Educación Superior, en la ciudad de Guayaquil.
- Una Maestría en Docencia Universitaria, en la ciudad de Latacunga.

Si se podría suponer que en cada opción se forma un promedio de veinte docentes, se tendría un estimado de cien docentes para cada cohorte, lo cual, a todas luces es insuficiente para atender las necesidades de las instituciones de educación superior. Además, no existe una apropiada distribución geográfica, puesto dos opciones están en Guayaquil, una en Quito, una en Ambato y otra en Latacunga. Situación que no guarda ninguna relación con la actual distribución de las instituciones de educación superior del país.

Es necesario entender que estas opciones no son permanentes, porque las entidades gubernamentales conceden la autorización de funcionamiento para una o dos cohortes, pero aunque sea de manera rotativa siempre debería haber un número suficiente de oportunidades de formación que aseguren la calidad de la docencia y por tanto la calidad de la educación en general.

Tampoco la nomenclatura utilizada guarda una total similitud, puesto que en un caso se fusiona con la Administración Educativa y en los otros se hace referencia sólo a la docencia universitaria o a la educación superior. Igual cosa acontece con la malla curricular que es totalmente dispar.

Una de las ofertas cuenta con la siguiente malla curricular:

- “Tendencias Pedagógicas Contemporáneas, 2.5 créditos
- Metodología de la Investigación Educativa, 2.5
- Educación y Desarrollo, 2.5
- Universidad y Sociedad, 2.5
- Sociología educativa, 2.5
- Fundamentos Pedagógicos, 2.5
- Didáctica de la Educación Superior, 2.5
- Estrategias del proceso de enseñanza aprendizaje, 2.5



- Diseño Curricular I, 2.5
  - Diseño Curricular II, 2.5
  - Evaluación Educativa, 2.5
  - Didáctica de la formación investigativo laboral, 2.5
  - Fundamentos psicológicos del proceso educativo universitario, 2.5
  - Comunicarse y Aprender en el aula universitaria, 2.5
  - Informática Educativa, 2.5
  - Análisis de datos, 2.5
  - Métodos para la formación de habilidades, 2.5
  - Dirección de los procesos educativos, 2.5
  - Taller de Tesis 1, 2.5
  - Taller de Tesis 2, 2.5
  - Defensa de Tesis, 20”

Lo que totaliza 70 créditos ([www.utc.edu.ec](http://www.utc.edu.ec)).

Al pensum descrito anteriormente se le podrían hacer varios señalamientos:

- Hay una importante carga de formación pedagógica, que es muy necesaria para la educación superior.
- La destinación horaria a los procesos investigativos, atención a la colectividad y gestión de la educación superior es muy limitada, si se considera que entre las funciones del docente universitario están la investigación, el trabajo con la comunidad y la gestión de los centros educativos.
- También llama la atención que todos los módulos prescritos tienen la misma duración.

Se debería esperar que en el futuro un mayor número de universidades se preocupe de la formación de sus docentes, por la importancia que tiene este proceso para lograr una mejor calidad de la educación superior y que la malla curricular guarde completa relación con el ejercicio de la función en los aspectos relativos a la docencia, la investigación, la gestión de centros educativos y la vinculación con la colectividad.

Oscar Ibarra Russi en su libro “Formación de Profesores de la Educación Superior de Colombia” dice que la preparación de docentes para este nivel

debe tener en cuenta las siguientes temáticas como bloques, módulos o núcleos de aprendizaje:

- “Didácticas de las disciplinas
- Formas de conocimiento y aprendizaje de jóvenes y adultos
- Innovaciones en las prácticas pedagógicas
- Formación en investigación pedagógica
- Calidad de la formación en educación superior y acreditación
- Procesos evaluativos
- Tendencias curriculares
- Modelos pedagógicos en educación superior
- Valores y escenarios éticos en la educación superior
- Pedagogía de la educación técnica y tecnológica
- Educación a distancia” (Ibarra, 2000, p. 119).

Mario Díaz Villa del Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (ICFES) dice que las políticas de formación de profesores para la educación superior deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- “La visión de un profesor moderno, competente e integral
- La creciente complejidad de los procesos de producción cultural
- Los cambios permanentes en el mercado ocupacional
- El progreso científico y tecnológico y el desarrollo de la sociedad de la información
- Las nuevas condiciones de existencia del conocimiento
- La necesidad de evitar el enclaustramiento de la universidad
- La revalorización del conocimiento y de la formación en la universidad
- El reconocimiento de la multiplicidad de sistemas de formación
- La formación pedagógica que debe tener toda carrera docente
- La identidad del profesor de educación superior en la cultura académica institucional” (Díaz, 2000, pp. 125 y 126).



## El ejercicio de la docencia en las universidades ecuatorianas

El Artículo Noveno del Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior establece las principales responsabilidades y funciones docentes, las cuales se concentran en los siguientes aspectos (CES, 2012):

1. “Impartición de clases presenciales, virtuales o en línea, de carácter teórico o práctico, en la institución o fuera de ella, bajo responsabilidad y dirección de la misma;”

Esta ha sido tradicionalmente la principal y a veces la única actividad que ha realizado el docente universitario, la incorporación de la informática ahora abre las posibilidades para organizar las clases virtuales y en línea, por medio de video conferencias y diferentes mecanismos de comunicación que permitan llegar a un mayor número de audiencias, en diferentes lugares y tiempos, tanto en aspectos teóricos, como prácticos, lo que asegura una mayor difusión y confiabilidad del mensaje educativo.

2. “Preparación y actualización de clases, seminarios, talleres, entre otros;”

La preparación, organización y ejecución de seminarios, talleres, foros, mesas redondas, debates, simposios, debe constituir uno de los mecanismos de trabajo muy frecuente para aprovechar las potencialidades de la institución, de su personal, así como la participación de especialistas, invitados y visitantes de otras entidades.

3. “Diseño y elaboración de libros, material didáctico, guías docentes o syllabus;”

La producción de guías didácticas, libros de texto, syllabus, documentos de trabajo, recursos didácticos y audiovisuales, como videos y películas, permite desarrollar una educación más cercana a la vida misma y a los fenómenos que se analizan, así como lograr una más fácil comprensión del conocimiento y la información en estudio. En los procesos de evaluación universitaria con fines de acreditación, se asignan puntajes importantes a las instituciones que producen material de carácter pedagógico, científico, cultural o social.

4. “Orientación y acompañamiento a través de tutorías presenciales o virtuales, individuales o grupales;”

Los procesos de orientación, acompañamiento, seguimiento y evaluación por medio de tutorías individuales o en pequeños grupos son los que aseguran mejor los aprendizajes y el logro de los resultados esperados, especialmente en los procesos de práctica y la aplicación de aprendizajes teóricos.

5. “Visitas de campo y docencia en servicio;”

Las visitas a las escuelas, a las comunidades rurales, a los lugares donde acontecen los fenómenos sociales, científicos, culturales y educativos, permiten comprender mejor la problemática y las implicaciones de la vida en sociedad.

6. “Dirección, seguimiento y evaluación de prácticas y pasantías profesionales;”

La propuesta de ejecutar prácticas y pasantías profesionales desde los primeros niveles de la formación implica un mejor conocimiento de la problemática social, educativa y cultural, para buscar la solución de las dificultades más frecuentes que tiene que afrontar el individuo en su trabajo diario.

7. “Preparación, elaboración, aplicación y calificación de exámenes, trabajos y prácticas;”

El ejercicio de la evaluación es uno de los aspectos más significativos de los procesos de enseñanza- aprendizaje, puesto que es el mejor mecanismo para comprobar el desarrollo del conocimiento y de las competencias propuestas, esto implica una acción permanente de retroalimentación y de readecuación de las estrategias del docente. El profesor universitario debe revisar concienzudamente los trabajos, exámenes y documentos elaborados, asignar los puntajes con un criterio de justicia, hacer las observaciones respectivas y entregar los resultados con la debida oportunidad, con el fin de que el estudiante puede hacer las enmiendas y las correcciones necesarias.

8. “Dirección y tutoría de trabajos para la obtención del título, con excepción de tesis doctorales o de maestrías de investigación;”



La preparación y elaboración de trabajos previos a la graduación es uno de los aspectos de gran incidencia en la vida estudiantil y también en la del profesor universitario. En primer lugar el docente debe colaborar en la selección del tema a desarrollarse, luego apoyar la elaboración del plan de trabajo, posteriormente hacer un acompañamiento en todas las actividades previstas, hasta llegar a su finalización. Es motivo de gran complacencia profesional cuando los estudiantes culminan satisfactoriamente sus estudios, después de haber elaborado y defendido con éxito su trabajo de fin de carrera, más aún cuando este implica una contribución científica o tecnológica.

9. “Dirección y participación de proyectos de experimentación e innovación docente;”

Los procesos de experimentación y el desarrollo de las innovaciones son los que permiten la creación y construcción de nuevos conocimientos, sin los cuales la enseñanza se convierte en una simple repetición de contenidos anteriores. Dirigir y participar en el desarrollo de nuevas experiencias y en la búsqueda de opciones diferentes para atender las demandas sociales es una de las grandes obligaciones del docente de hoy.

10. “Diseño e impartición de cursos de educación continua o de capacitación y actualización;”

Las instituciones de educación superior deben ser consideradas siempre como “organizaciones que aprenden”, en las que todos sus miembros deben fortalecer permanentemente su talento humano. Más aún se deben promover oportunidades de crecimiento y desarrollo para todos quienes forman las entidades educativas. La organización de eventos para la comunidad universitaria y para la colectividad cercana o afín a los propósitos de la institución es un trabajo permanente, que no debe dejar de realizarse siempre.

11. “Participación en actividades de proyectos sociales, artísticos, productivos y empresariales de vinculación con la sociedad articulados a la docencia e innovación educativa;”

La universidad del siglo XXI no debe estar enclaustrada en sus cuatro paredes, debe hacer parte

de los proyectos que se gestan al interior de la comunidad, debe promover la realización de proyectos de mejoramiento de las condiciones de vida, debe apoyar las iniciativas para fortalecer las organizaciones sociales y debe contribuir con sus conocimientos y experticia en la solución de los problemas ambientales, económicos, políticos y sociales.

12. “Participación y organización de colectivos académicos de debate, capacitación o intercambio de metodologías y experiencias de enseñanza;”

La organización y funcionamiento de academias, círculos de estudio, redes de docentes, especialistas y estudiantes, debe contribuir a la mejora del desarrollo personal de sus miembros y la búsqueda continua de la verdad y del conocimiento de última generación.

13. “Uso pedagógico de la investigación y la sistematización como soporte o parte de la enseñanza;”

Los resultados, hallazgos y constataciones de las investigaciones deben servir para alcanzar una más alta comprensión de los fenómenos estudiados, pero además deben considerarse como importantes insumos establecer nuevas metodologías, estrategias y recursos de la enseñanza.

14. “Participación como profesores que impartirán los cursos de nivelación del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA);”

15. “Orientación, capacitación y acompañamiento al personal académico del SNNA.”

Estos dos numerales consideran la necesidad de que el docente universitario esté vinculado con los procesos de nivelación y admisión de los estudiantes, con el objeto de fortalecer su formación inicial, especialmente en las ciencias básicas y en las áreas de mayor necesidad para los aspirantes, pero también para permitir un mejor conocimiento de parte de los nuevos estudiantes de lo que es el sistema universitario, para ofrecerles una información inicial de lo que constituye el mundo de la educación superior, sus fortalezas, sus dificultades y la adopción de estrategias para lograr buenos resultados.



## La investigación en la vida universitaria

En la mayor parte de países de América Latina y consecuentemente en el Ecuador, la investigación se ha realizado de manera muy limitada, en especial por la carencia de recursos financieros y humanos. “La inmensa mayoría ha concentrado su actividad en la docencia y un muy reducido número de universidades hace investigación *stricto sensu*” (Revelo, 2004, p. 32).

La velocidad de los cambios que experimenta nuestra sociedad, así como todos los avances científicos y tecnológicos, especialmente en la información y comunicación, tienen que reflejarse permanentemente en la vida de la universidad ecuatoriana, por el riesgo de quedarse definitivamente rezagada y de rezagar a toda la sociedad y en este campo el personal docente y de investigación tiene que jugar un papel fundamental (Ayala, 2015)

Las universidades deben evitar las posibles contradicciones que se pueden presentar cuando al docente: “le contratan como investigador, le pagan como profesor, le tratan como funcionario y le exigen como directivo” (González, 2012, p. 12).

En la nueva legislación se da un gran impulso al proceso investigativo. El Artículo 10 del indicado Reglamento establece las actividades de indagación que comprende los siguientes aspectos:

1. “Diseño, dirección y ejecución de proyectos de investigación básica, aplicada, tecnológica y en artes, que supongan creación, innovación, difusión y transferencia de los resultados obtenidos;”

En el campo científico, la investigación es de vital importancia para conocer los principales problemas que tiene que superar diariamente la sociedad actual; sin embargo, la investigación no puede ser un ejercicio inútil que, después de ser aprobada, se archiva en los estantes de la biblioteca; debe servir para plantear nuevas oportunidades y estrategias que contribuyan a la solución de los problemas que aquejan a todas las generaciones. Es necesario trabajar en procesos de investigación – acción participativa (IAP) para permitir la inter-

vención de los sujetos en el proceso de estudio y de búsqueda y plantear las acciones de remediación y de atención a las dificultades estudiadas.

2. “Realización de investigación para la recuperación, fortalecimiento y potenciación de los saberes ancestrales;”

Los saberes ancestrales, como las culturas locales, los idiomas originarios, la medicina tradicional, las costumbres y tradiciones de los pueblos indígenas, las prácticas agrícolas autóctonas, las manifestaciones artísticas y folklóricas, los mitos, leyendas, actividades religiosas, constituyen la esencia y el origen de la nacionalidad ecuatoriana que no puede perderse y que la universidad está llamada rescatar en toda su magnitud, por medio de la investigación para asegurar su recuperación, el respeto y reconocimiento de toda la sociedad.

3. “Diseño, elaboración y puesta en marcha de metodologías, instrumentos, protocolos o procedimientos operativos o de investigación;”

Los procesos de investigación cualitativa y cuantitativa, la utilización de metodologías científicas para llevar a cabo las acciones de indagación tienen que ser desarrollados de manera sistemática para lograr que la investigación se convierta en una actividad cotidiana para todos los estudiantes.

4. “Investigación realizada en laboratorios, centros documentales y demás instalaciones habilitadas para esta función, así como en entornos sociales y naturales;”

Es necesario convertir las aulas de clase en centros donde se practica la investigación, incorporar en el trabajo diario elementos del proceso investigativo: como la identificación de variables, el planteamiento de hipótesis, el establecimiento del rigor científico, el uso de resultados, la ética profesional y otros factores que contribuyen a la formación de los estudiantes.

5. “Asesoría, tutoría o dirección de tesis doctorales y de maestrías de investigación;”

La dirección de tesis doctorales y de maestrías tiene una alta connotación por la trascendencia que pueden tener esos trabajos en la construcción y recuperación del conocimiento, en la contribución a la solución de los problemas de mayor dificultad y en la participación de la uni-



versidad para atender las situaciones complejas de la vida nacional.

6. “Participación en congresos, seminarios y conferencias para la presentación de avances y resultados de sus investigaciones;”

La organización de eventos públicos debe servir para mostrar los resultados de las investigaciones realizadas y dar a conocer a la colectividad el aporte de la institución en los aspectos sociales, políticos, culturales y de otra índole.

7. “Diseño, gestión y participación en redes y programas de investigación local, nacional e internacional;”

Tanto en el Ecuador, como en todos los países se han organizado redes y programas de difusión de las investigaciones, en nuestro entorno existe la REDU que es la Red de Universidades para posgrado e investigación. A nivel internacional están RINACE y REICE que son redes de investigación y cambio educativo. A nivel latinoamericano están la Red ESTRADO que es un colectivo de estudios y trabajos docentes. La Red KIPUS de instituciones de formación docente. Además el Contrato Social por la Educación que realiza estudios y eventos de carácter educativo. En la Universidad Nacional de Educación (UNAE) funciona la Red PESAD con el auspicio de la cooperación belga y agrupa a docentes universitarios que tienen un doctorado en educación o que son candidatos al mismo.

8. “Participación en comités o consejos académicos y editoriales de revistas científicas y académicas indexadas, y de alto impacto científico o académico;”

Existen varias revistas ecuatorianas indexadas, en cuyos consejos editoriales deben participar los docentes. Está la Revista “Alteridad” de la Universidad Politécnica Salesiana, “Procesos” de la Universidad Andina Simón Bolívar, “Tiempo de Educar” del CENAISE y otras más. El Consejo de Educación Superior reconoce los artículos publicados que constan en las bases de datos de SCIMAGO (Scopus), ISI Web of Knowledge, LATINDEX, ScELO, REDALYC y LILACS (CES, 2012).

9. “Difusión de resultados y beneficios sociales de la investigación, a través de publicaciones, producciones artísticas, actuaciones, conciertos, creación u organización de instalaciones y de exposiciones, entre otros;”

En todas las instituciones de educación superior debería existir al menos una línea editorial, es importante la publicación de documentos y series que contengan el pensamiento científico de sus autores y de los estudiantes, como también la publicación de los mejores trabajos producidos por los graduados, de manera que se evidencie la contribución de la entidad en la construcción del conocimiento y a la solución de los problemas de mayor complejidad. Existen universidades ecuatorianas, como la Central del Ecuador, la Pontificia Universidad Católica, la Andina Simón Bolívar, que tienen líneas editoriales de amplia tradición y que ofrecen permanentemente aportes al mejor conocimiento de nuestra sociedad.

El Artículo N° 11 del mismo Reglamento hace referencia a las funciones y responsabilidades de la administración universitaria y señala la dirección y gestión de los procesos de docencia e investigación en sus distintos niveles de organización académica e institucional; la organización o dirección de eventos académicos nacionales o internacionales; el desempeño de cargos tales como: director o coordinador de carreras de educación superior, postgrados, centros o programas de investigación, vinculación con la colectividad, departamentos académicos, editor académico, o director editorial.

Estas responsabilidades implican la necesidad de que los docentes universitarios tengan una adecuada formación en liderazgo y dirección de grupos, así como una amplia preparación para manejar las relaciones humanas y las relaciones públicas requeridas para la gestión institucional.

Una de las limitaciones que se puede observar después de la lectura y el análisis de los funciones y responsabilidades de los docentes, según la legislación existente, es la poca o ninguna atención que se da a la vinculación con la colectividad. Se considera que este es un aspecto de vital



importancia en la vida y el funcionamiento de las instituciones de educación superior, puesto que toda universidad se debe proyectar a la comunidad de la cual procede, ofreciendo sus resultados, sus productos, sus contribuciones a la ciencia, pero también beneficiándose de las instalaciones y experticias del entorno.

Solamente los literales 11 de las actividades de docencia y 2 de la investigación, hacen alguna referencia a la relación con la colectividad, pero de manera muy genérica, de modo que en toda la legislación nacional universitaria la vinculación con la comunidad es todavía una asignatura pendiente.

## Conclusiones

La formación pedagógica de profesores universitarios en el Ecuador del año 2015 es un aspecto que no se ha desarrollado con el interés que este debería tener, puesto que la oferta existente es muy limitada y no alcanza a satisfacer las demandas que requiere el sector para su adecuado funcionamiento.

Por otra parte, la legislación existente no establece como obligación del docente de la educación superior la necesidad de una preparación pedagógica, constituyéndose actualmente en uno de los vacíos que tiene la normativa en vigencia.

El desempeño de la función docente e investigativa en los centros de educación superior tiene muchas implicaciones, tanto en su carácter académico, como profesional y social, puesto que su responsabilidad supera ampliamente el ejercicio de una cátedra universitaria.

Mientras las disposiciones legales y reglamentarias hablan de una función docente altamente comprometida con el ejercicio de una pedagogía moderna y actualizada, esas mismas disposiciones no han previsto ningún proceso de formación que asegure la preparación del personal en esos campos que demanda el ejercicio profesional.

La incorporación de las exigencias para llevar a cabo en las instituciones de educación superior una permanente acción investigativa, sin duda, ha cambiado la faz del desempeño y le ha

dado un nuevo rostro a la universidad; sin embargo, es necesario mencionar que las instituciones de educación superior, para que la investigación no quede como una propuesta de buenas intenciones, deben establecer las líneas necesarias, los presupuestos requeridos y la destinación de personal suficientemente bien formado para cumplir con este objetivo.

Uno de los aspectos que debería tomarse en cuenta en una posible normativa para el futuro es la necesidad de incorporar más obligaciones y responsabilidades en el campo de la vinculación con la colectividad, puesto que los docentes universitarios del Ecuador deben tener una amplia conciencia social que permita a la institución educativa contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de los ciudadanos.

A pesar de los esfuerzos realizados, en el país aún hace falta fortalecer una cultura nacional a favor de la educación superior e instaurar una profesión académica para el ejercicio de la docencia universitaria, con todas las implicaciones que tiene el desarrollo de una disciplina necesaria para la construcción del nuevo país.

## Referencias bibliográficas

- Ayala Mora, Enrique (2015). *La Universidad ecuatoriana entre la renovación y el autoritarismo*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Díaz Villa, Mario (2000). *La formación de profesores en la educación superior colombiana*. Bogotá: ICFES.
- Fabara Garzón, Eduardo (2013). *Estado del arte de la formación docente en el Ecuador*. Contrato Social por la Educación. Quito, Ecuador.
- González Melo, Santiago (2012). *Las necesidades de formación de los docentes universitarios*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ibarra Russi, Oscar y otros (2000). *Formación de profesores de la educación superior*. Bogotá: ICFES.
- Gallegos, René (2013). *Tercera ola de transformación de la educación superior en Ecuador*. Quito: Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología.



- Registro Oficial (2008). "Constitución de la República del Ecuador". Quito: Asamblea Nacional.
- \_\_\_\_\_ (2008). "Mandato Constitucional N° 14". Quito: Asamblea Nacional.
- \_\_\_\_\_ (2010). "Ley Orgánica de Educación Superior". Quito.
- \_\_\_\_\_ (2012). "Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior". Quito.
- \_\_\_\_\_ (2013). "Reglamento de Régimen Académico". Quito.
- Revelo Revelo, José (2004). *Normas, reflexiones y realidades sobre la educación superior*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Villavicencio, Arturo (2013). *¿Hacia dónde va el proyecto universitario de la Revolución Ciudadana?* Quito: 13 Ediciones.

*Páginas Web*

[www.ces.gob.ec](http://www.ces.gob.ec)  
[www.educacion.gob.es](http://www.educacion.gob.es)  
[www.funiber.org.ec](http://www.funiber.org.ec)  
[www.utc.edu.ec](http://www.utc.edu.ec)



# El uso del currículo oculto en la interpretación de cambio climático en infografías de estudiantes de educación superior

## The use of hidden curriculum in the interpretation of climate change on infographics in higher education students

*Investigación*

Abner J. Colón Ortiz

Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico  
abner\_colon@puopr.edu

Recibido: 13 de octubre de 2015 / Aceptado: 19 de julio de 2016

### Resumen

La importancia de los problemas ambientales hace evidente que se considere educar en cambio climático a los estudiantes. El propósito principal de este estudio fue explorar la interpretación de cambio climático en infografías de estudiantes de educación superior mediante el uso del currículo oculto. Para el logro del propósito se realizó un análisis de contenido para analizar las infografías que presentan los estudiantes antes (diagnóstico) y después (formativo) de usar un currículo oculto con conceptos de cambio climático en un curso de Biología General. El estudio que se llevó a cabo fue de carácter cualitativo con un enfoque de análisis de contenido. La muestra estuvo conformada por estudiantes de una institución de educación superior de Puerto Rico que tomaron un curso de Biología General.

Los resultados del análisis de contenido reflejaron que el 81% de los estudiantes tuvo algún concepto erróneo de cambio climático al comienzo del curso. Luego, de ofrecer el curso de Biología General e integrar conceptos de cambio climático con un currículo oculto, los estudian-

tes minimizaron sus conceptos erróneos a un 9%. Por tanto, se concluye que se deben integrar conceptos de cambio climático en los cursos de Ciencias para lograr una mejor Educación Ambiental. Esto explica que existe una necesidad por educar a los estudiantes en cambio climático como recomiendan las agencias estatales e internacionales. Entonces, se afirma que se debe considerar el potencial de las universidades para desarrollar la Educación Ambiental y establecer una colaboración estrecha entre las distintas instituciones de educación superior como bien lo estableció la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

**Palabras clave:** Educación ambiental, cambio climático currículo oculto, infografías.

### Abstract

The importance of environmental issues is evident deemed climate change to educate students. The main purpose of this study was to explore the interpretation of climate change on infographics in higher education students using the hidden curriculum.

To achieve the purpose, a content analysis was performed to analyze the infographics that present students before (diagnostic) and after (formative) to use a hidden curriculum concepts of climate change in a course of General Biology. The study was conducted was a qualitative content analysis approach. The sample consisted of undergraduate students of an institution of higher education in Puerto Rico who took a course in General Biology.

The results of the content analysis reflected that 81% of students had some misconceptions of climate change at the beginning of the course. Then offer the course General Biology and integrate concepts

of climate change with a hidden curriculum, students downplayed their erroneous concepts to 9%. Therefore, we conclude that concepts should be integrated in climate change science courses for better environmental education. This explains why there is a need to educate students on climate change as recommended by the state and international agencies. So states to consider the potential of universities to develop environmental education and close collaboration between institutions of higher education as well as established the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

**Keywords:** Environmental education, climate change, hidden curriculum, infographics.

## Introducción

El Panel Intergubernamental del Cambio Climático (IPCC, 2007) definió el cambio climático como una importante variación estadística en el estado promedio del clima o en su variabilidad que persiste durante un período prolongado. La importancia de los problemas ambientales hace evidente que se considere educar en cambio climático a los estudiantes. Hoy día, todos los países confrontan problemas ambientales a consecuencia del impacto del cambio climático. Por tanto, la educación ambiental (EA) se perfila como una estrategia posible para actuar en el ámbito del componente discursivo y simbólico de las sociedades humanas (Guevara, 2012).

Para Valero (2008), la infografía digital es una de las mejores formas de manifestar o relatar algún concepto de la realidad. De acuerdo con este autor, la infografía digital contribuye a describir, narrar e incluso interpretar con pertinencia. Según Minervini (2005), las infografías contribuyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje al combinar elementos visuales que aportan un despliegue gráfico de información. Por tanto, las infografías sirven como una técnica de *assessment* que permite recopilar información del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, el uso de infografías puede ser utilizado para incorporar el currículo oculto en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con Jackson (1991), el currículo oculto son todos aquellos aspectos que son parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no se encuentran en un currículo oficial; es decir, en un prontuario o plan de estudio. Otro precursor del currículo oculto es Jurjo Torres. Según Torres (1998), se presta menos atención en encontrar el significado social y los efectos no previstos de las experiencias educativas en las que se involucran los estudiantes y profesores. Este autor, señaló que la ideología influye en gran medida en las clases, dado que será el profesor el que de la interpretación del tema a enseñar. Estos autores expusieron la importancia del currículo oculto en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para la UNESCO (1977), se debe considerar el potencial de las universidades para desarrollar la Educación Ambiental (EA) y establecer una colaboración estrecha entre distintas instituciones. Con frecuencia los objetivos continúan implícitos, y se repiten sin cesar muchos de los errores que se han experimentado anteriormente. No se trata de emprender solo acciones de EA; se trata también de pensarlas mejor y proveer los medios para realizarlas con técnicas innovadoras que motiven al estudiante y al profesor. Por tanto, el escenario educativo se ha convertido en el centro para desarrollar experiencias educativas en la Educación Ambiental. Ante esto, el problema es que las universidades de Puerto Rico aparentan no poseer currículos oficiales y formales diseñados



para promover una Educación ambiental que siga las recomendaciones de organizaciones nacionales e internacionales (Colón, 2014).

Un curso de EA para los estudiantes de educación superior de Puerto Rico aparenta estar ausente en los programas de las instituciones del área sur (Colón, 2014). La situación expuesta hace que se haya explorado el conocimiento de los estudiantes a base de cambio climático en las instituciones de educación superior mediante un currículo oculto. A través de este estudio, se pretendió explorar la interpretación de cambio climático en infografías de estudiantes de educación superior mediante el uso del currículo oculto, dado que ellos serán los próximos portavoces de cómo mitigar el cambio climático en sus distintas áreas de trabajo. La pregunta problema de este estudio fue: ¿Cuál es la interpretación que tienen los estudiantes de educación superior del cambio climático mediante el uso del currículo oculto?

Para Casero et al. (2012), el currículo oculto se da en los distintos ambientes educativos, y puede llegar a afectar la visión que tienen los niños en algún tema. Estos autores, se dieron a la tarea de analizar si existe el currículo oculto en los libros de texto de la asignatura estudiada por los estudiantes y profesores. Para realizar este estudio, Casero et al. (2012), dividieron el estudio en distintas etapas: el análisis de libros de texto de distintas casas editoras correspondientes al tercer ciclo de Educación Primaria y entrevista a profesores de tres colegios con una guía de preguntas.

Según Casero et al. (2012), el 66% de los profesores entrevistados no consideran que se transmita un currículo oculto en los libros de Conocimiento del Medio, dado que no se fijan en ese tipo de detalles. Estas autoras concluyeron que los profesores, si bien son conscientes de la existencia del currículo oculto, no lo tratan como un problema real, puesto que consideran que gracias a su mediación esta información encubierta no llega al estudiante. Sin embargo, estos profesores afirman que existen datos ocultos, pero ellos consideran que no se transmiten en clase.

Otros profesores encuestados en este estudio afirmaron que sí existe un currículo oculto, especialmente en las áreas de división de tareas por sexo y en religión. Para contrarrestarlo, procuran tratar los temas objetivamente y presentar diferentes puntos de vista, aunque admiten que es imposible no introducir un mínimo currículum oculto propio respecto a sus valores e ideas. En fin, Casero et al. (2012), concluyeron que el currículo oculto está presente en los libros de texto y forma parte de la enseñanza del día a día. Por tanto, se debe tener en cuenta a la hora de planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En otra investigación, realizada por Chamizo (2001), se estudió el currículo oculto en la enseñanza de la Ciencia. Este autor llevó a cabo un estudio en coordinación con la Universidad de Utrech, en Holanda. Con la participación de diversos profesores e investigadores de diez países. Chamizo (2001), llegó a la conclusión de que hay una visión dominante de la química escolar en la que: la misma está aislada del sentido común, de la vida cotidiana, de la sociedad, de la historia y filosofía de la ciencia, de la tecnología y de la investigación química actual.

En cuanto a la utilización de infografías, Minervini (2005) realizó una investigación que buscó brindar renovados recursos a la práctica educativa a través de implementación de la infografía como recurso didáctico. Para ello, llevo a cabo una experiencia en colegios de nivel medio en Argentina. La autora trabajó con dos grupos de estudiantes: al primero se le presentó un tema complejo a través de la implementación de infografías y al segundo, se le expuso el mismo tema con la ausencia de esta herramienta. Esto permitió determinar en qué medida los gráficos informativos son una herramienta que impacta en las formas de acceso y de apropiación del conocimiento y de qué manera sirven como un recurso educativo ante la imperante cultura visual que rodea a los estudiantes. Los resultados de esta investigación determinaron que el uso de infografías contribuye en la ejecución del proceso de enseñanza y aprendizaje.



## Metodología

### *Diseño del estudio*

El estudio que se llevó a cabo fue un diseño cualitativo de análisis de contenido. La selección del diseño cualitativo se basó en que se exploró y examinó las infografías de los estudiantes de educación superior antes y después de haber usado un currículo oculto de conceptos de cambio climático en un curso de Biología General. El curso de Biología General ofrecido no contempla brindar temas a los estudiantes con conceptos de cambio climático. Bajo esta situación, durante el proceso formativo se alinearon conceptos de cambio climático en temas como características de vida, propiedades del agua, difusión, entre otros. El diseño del análisis de contenido se utilizó para identificar sesgos, problemas, ideas prevalecientes e intereses de los estudiantes en cuanto a conceptos de cambio climático en las infografías. Las infografías digitales fueron trabajadas digitalmente por los estudiantes mediante una de tres plataformas digitales, que fueron: Piktochart, Easelly o Canva. El análisis de contenido se llevó a cabo para contestar la pregunta: ¿Cuál es la interpretación que tienen los estudiantes de educación superior del cambio climático mediante el uso del currículo oculto?

### *Población y muestra*

La población y muestra para esta investigación estuvo conformada por dos secciones de Biología General en una institución de educación superior de Puerto Rico. Los estudiantes de educación superior de la población fueron, de Ciencias y de cualquier año académico. El muestreo fue uno intencional con las dos secciones de un curso de Biología General en una institución de educación superior. Esta muestra fue de 27 estudiantes que participaron del estudio. De acuerdo con McMillan y Schumacher (2005), en un muestreo intencional se seleccionan individuos que posean la información que se requiere para contestar la pregunta de investigación.

Para recopilar la información del diseño cualitativo, el investigador utilizó una pregunta abierta que resumió la experiencia de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje y un análisis de contenido para evaluar los conceptos de cambio climático en infografías. El análisis de contenido se realizó para analizar las infografías que presentaron los estudiantes antes (diagnóstico) y después (formativo) de integrar el currículo oculto con conceptos de cambio climático en un curso de Biología General. De acuerdo con Hernández et al. (1997), el análisis de contenido se efectúa por medio de la codificación, que es el proceso a través del cual las características relevantes del contenido de un mensaje son transformadas a unidades que permitan su descripción y análisis preciso.

Para estos autores, el análisis de la información cualitativa se debe realizar al codificar todas las respuestas de los sujetos a los cuales se les administrará el instrumento. El procedimiento consiste en encontrar y nombrar los patrones generales de respuesta (respuestas similares o comunes), listar estos patrones y posteriormente asignar un valor numérico o símbolo a cada patrón. Así, un patrón constituirá una categoría de respuesta. Por tanto, para realizar el análisis de contenido se siguió el procedimiento que recomendó Hernández et al. (1997):

1. Analizar las primeras infografías de los estudiantes de educación superior (diagnóstico).
2. Observar los conceptos que presentan los estudiantes de cambio climático.
3. Corregir las respuestas de los estudiantes en la infografía (patrones generales de respuesta).
4. Clasificar las respuestas elegidas en temas o aspectos, de acuerdo con un criterio lógico que asegure que sea lo más preciso.
5. Asignar un nombre o título a cada tema o aspecto (patrón general de respuesta).
6. Establecer un código a cada patrón general de respuesta.
7. Integración de temas de cambio climático en el currículo oculto.



8. Analizar la segunda infografía (formativo), y realizar los mismos pasos para comparar resultados.

### Resultados

Para analizar cuáles fueron las interpretaciones de cambio climático en infografías de estudiantes de educación superior se realizó un análisis de contenido y una pregunta abierta que recogiera la información de la experiencia en el proceso de

enseñanza y aprendizaje. Por una parte, en el análisis de contenido que se realizó en las infografías antes (diagnóstica) de ofrecer temas en cambio climático se observaron conceptos incorrectos del cambio climático en el 81% de los estudiantes, el más frecuente fue que: “un cambio climático es un cambio que ocurre en nuestro ambiente debido a la actividad humana” y el cambio climático produce terremotos y movimiento de las placas tectónicas (Ver Figura 1).

Figura 1. Ejemplo de una de las infografías con conceptos erróneos de cambio climático (Evaluación diagnóstica)



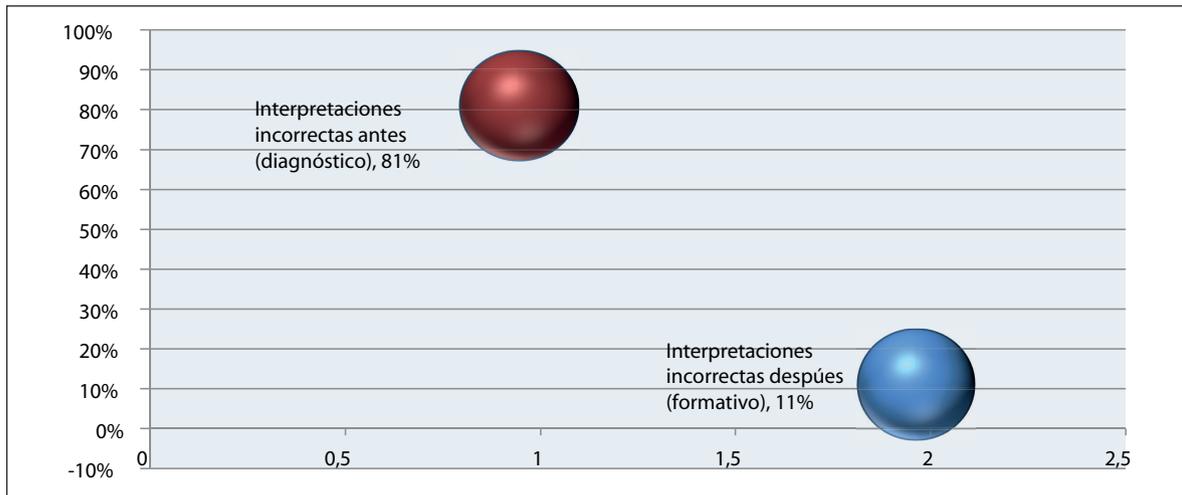
Elaboración de estudiante en el curso de Biología.

Sin embargo, se observó conceptos como la radiación atribuido al cambio climático y deterioro de la capa de ozono a causa del cambio climático (Ver Figura 1). También, se observó un fenómeno en la pobre redacción y ortografía del español. Luego, de integrar el currículo oculto de

cambio climático en el curso de Biología General, los estudiantes realizaron nuevamente la infografía (formativa). El análisis de contenido, reflejó que los estudiantes corrigieron los conceptos erróneos de cambio climático en una reducción de 81% a un 11% (ver Figura 2 y 3).



Figura 2. Interpretaciones de cambio climático en infografías



Elaboración del investigador

Figura 3. Ejemplo de una de las infografías con conceptos correctos de cambio climático (Evaluación formativa).



Elaboración de estudiante en el curso de Biología.



### Análisis de contenido

El análisis de contenido como elemento cualitativo, fue utilizado en esta investigación para analizar las interpretaciones de cambio climático en las infografías de los estudiantes y contestar la pregunta de investigación: ¿Cuál es la interpretación

que tienen los estudiantes de educación superior del cambio climático mediante el uso del currículo oculto? Las infografías de los 27 participantes contribuyeron a profundizar y analizar de forma concreta las interpretaciones de cambio climático. A continuación se presentan los conceptos erróneos mas frecuentes (ver Tabla 1).

Tabla 1. Análisis de contenido diagnóstico

Código	Interpretaciones erróneas (respuestas con mayor frecuencia de mención)	Frecuencia
1	Un cambio climático son aquellos cambios que ocurren en nuestro ambiente debido a la actividad humana.	22
2	Cambio climático atribuido solamente a huracanes.	3
3	Terremotos y placas tectónicas- atribuidos al cambio climático.	3
4	El cambio climático se debe al calentamiento global y otros factores.	2
5	Cambio climático producido por el ser humano con imagen de radiación.	2
6	Deforestación atribuido al cambio climático.	1
7	El cambio climático tan extremo que sufrimos hoy día, por causa del hueco en la capa de ozono, ésta consiguiendo que los glaciares en los polos se estén derritiendo rápidamente causando así que los niveles del mar sean superiores y las especies marinas y terrestres de los polos estén en peligro de extinción.	1
8	El cambio climático es un patrón de aumentos de temperaturas, aire y océano.	1

Elaboración del investigador

Por un lado, en la Tabla 2, se muestran las interpretaciones correctas en las infografías (formativo) de los estudiantes, luego de integrar el currículo oculto con conceptos de cambio climático en un curso de Biología General. Se observa que los estudiantes corrigieron sus percepciones de cambio climático, al documentar en las infografías que “el cambio climático es la modificación del clima con respecto al historial climático de una región en específica”. Esta respuesta se encontró en 23 de las 27 infografías (formativa) que presentaron los estudiantes luego de usar el currículo oculto con conceptos de cambio climático en un curso de Biología General. Además, de reconocer que el efecto de invernadero es un proceso natural, pero que el ser humano contribuye a incrementar dicho efecto en el Planeta.

Por otro lado, se realizó una pregunta abierta para recoger información de los estudiantes en cuanto a su experiencia en la integración

de conceptos de cambio climático en un curso de Biología General. Los estudiantes opinaron su gratificación del uso de la infografía en la integración del currículo oculto con conceptos de cambio climático en el curso. La respuesta de mayor mención de los estudiantes fue: “logré aprender no solo del cambio climático, sino a hacer una infografía que me servirá para otros trabajos”.

El investigador observó que los estudiantes se sintieron sorprendidos de aprender de cambio climático y de cómo hacer una infografía. La segunda premisa de mayor mención fue: “el cambio climático es un tema de gran importancia y amplio conocimiento que no se explica en los cursos”. Sin embargo, hubo tres estudiantes que opinaron que “actividades como esta nos hacen analizar y aprender de nuestro diario vivir”. En la Tabla 3, se resumen los comentarios de los estudiantes a base de su experiencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.



Tabla 2. Análisis de contenido formativo

Código	Interpretaciones correctas (respuestas con mayor frecuencia de mención)	Frecuencia
1	El cambio climático es la modificación del clima con respecto al historial climático de una región en específica.	23
2	“La temperatura media de la Tierra depende, en gran medida, del flujo de radiación solar que recibe.	4
3	El efecto de invernadero es el encargado de mantener la temperatura del planeta normal.	4
4	El cambio climático provoca repercusiones en los ecosistemas.	4
5	El cambio de clima es atribuido directa o indirectamente a la actividad humana que altera el mismo contaminando el aire.	4
6	Se atribuye el cambio climático a aumento de enfermedades: las temperaturas más cálidas. Inundaciones y sequías se combinan y crean las condiciones adecuadas para que las ratas y mosquitos y otras portadoras de enfermedades prosperen.	3
7	Ahora es que el gobierno está empezando a interesarse con los cambios que están ocurriendo.	2
8	Cambio climático no es lo mismo que calentamiento global.	2
9	La temperatura media de la Tierra depende, en gran medida, del flujo de radiación solar que recibe.	1

Elaboración del investigador

Tabla 3. Experiencia de los estudiantes

Código	Experiencias de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje (respuestas con mayor frecuencia de mención)	Frecuencia
1	Logré aprender no solo del cambio climático, sino a hacer una infografía que me servirá para otros trabajos.	9
2	El cambio climático es un tema de gran importancia y amplio conocimiento que no se explica en los cursos.	5
3	Me gusto realizar la infografía porque es un concepto diferente para que otra persona lo entienda mejor.	4
4	Actividades como esta nos hacen analizar y aprender de nuestro diario vivir.	3
5	A través de la infografía aprendí las consecuencias que tienen las variables de cambio climático.	3
6	Otras	3

Elaboración del investigador

## Discusión de resultados

A través del análisis de contenido que se realizó para interpretar las infografías de cambio climático antes (diagnóstico) y después (formativo) de incorporar el currículo oculto en un curso de

Biología General. Se encontró que los estudiantes de educación superior que tomaron el curso de Biología General asimilaron conceptos de cambio climático al minimizar las interpretaciones erróneas de un 81% a 11%. Por una parte, se demostró que el uso de las infografías contribuyó en la



ejecución del proceso de enseñanza y aprendizaje, como bien lo estableció Minervini (2005).

Las infografías permitieron explorar las interpretaciones de cambio climático que tienen los estudiantes de educación superior al ser una herramienta que impacta en las formas de acceso y de apropiación del conocimiento. Con estos resultados se prueba lo que Minervini (2005) concluyó en su investigación al demostrar que las infografías sirven como un recurso educativo ante la imperante cultura visual que rodea a los estudiantes. Por otra parte, se sostiene que el currículo oculto impacta a los estudiantes como lo documentaron Casero et al. (2012) y Chamizo (2001). Estos autores concluyeron que el currículo oculto es parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y se debe tener en cuenta a la hora de planificar la educación.

En general, las interpretaciones incorrectas de cambio climático que tuvieron los estudiantes de educación superior al inicio del curso fueron mayormente que: un cambio climático son aquellos cambios que ocurren en nuestro ambiente debido a la actividad humana, terremotos y placas tectónicas –atribuidos a los cambios climáticos y la atribución de la capa ozono al cambio climático. Esto es cónsono con la investigación de Guevara (2012), donde uno de sus hallazgos fue que los participantes identificaron el problema de la capa de ozono como un impacto del cambio climático.

No obstante, luego de la integración del currículo oculto en cambios climáticos se observó un incremento en el conocimiento de los estudiantes al atribuir el cambio climático como una modificación del clima con respecto al historial climático de una región en específica que se ve afectada por el impacto del ser humano. Además, se observó cómo los estudiantes les motivó el tema e indagaron en conceptos de cambios climáticos y lo manifestaron en las infografías formativas.

Los estudiantes manifestaron en la pregunta abierta su experiencia en la integración del currículo oculto de cambio climático en un curso de Biología General fue que lograron aprender no solo del cambio climático, sino a hacer una infografía que les servirá para otros trabajos. Esto va acorde

con lo establecido por Minervini (2005) al demostrar que las infografías sirven como un recurso educativo ante la imperante cultura visual que rodea a los estudiantes. No obstante, cinco estudiantes (19%) expresaron que el cambio climático es un tema de gran importancia y amplio conocimiento que no se explica en los cursos. Colón (2014) ha documentado que las universidades de Puerto Rico aparentan no poseer currículos oficiales y formales diseñados para promover una educación ambiental que siga las recomendaciones de organizaciones nacionales e internacionales.

Chamizo (2001), llegó a la conclusión de que hay una visión de la ciencia donde la misma está aislada a la vida cotidiana. Además, Guevara (2012) comentó que la mayoría de los participantes que trabajan en entidades relacionadas con la sociedad y las ciencias no han participado de cursos o capacitaciones de cambio climático. Sin embargo, en su estudio y en los comentarios de los estudiantes se refleja el interés de los estudiantes en adquirir conocimientos en cambio climático.

## Conclusiones

A la luz de los hallazgos de esta investigación se desprenden las siguientes conclusiones:

- En primer lugar, existe una necesidad por educar en cambio climático a los estudiantes de las instituciones de educación superior, como recomiendan las agencias estatales e internacionales. Esto se comprobó al analizar las infografías antes de usar el currículo oculto con conceptos de cambio climático.
- En segundo lugar, se debe usar el currículo oculto con conceptos de cambio climático en cursos de Ciencias para lograr una mejor Educación Ambiental como establecen las agencias estatales e internacionales. El uso del currículo oculto se debe usar si continúan las instituciones de educación superior sin integrar un currículo oficial con el concepto de cambio climático.
- En tercer lugar, se prueba la eficiencia en el uso del currículo oculto durante el proceso de



enseñanza y aprendizaje como bien han manifestado Casero et al. (2012) y Chamizo (2001).

- Por último, se concluye que los estudiantes participantes del estudio apoyan la Educación Ambiental en las instituciones de educación superior, y opinan lo importante de la pertinencia del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, de cómo las infografías sirven como un recurso educativo en la sala de clase.

## Recomendaciones

De acuerdo con los resultados de los participantes del estudio, las universidades deben implantar estrategias participativas y cognitivas en el currículo con el fin de promover una óptima Educación Ambiental en Cambio Climático. Se debe integrar el currículo oculto con temas de cambio climático en los cursos de Ciencias como eje transversal.

Desde el punto de vista del investigador, es recomendable que las instituciones de educación superior establezcan temas o un curso de Educación Ambiental para los estudiantes de los distintos colegios y departamentos, o sea que no se limite solo a los de ciencias. Hoy día, países como Costa Rica han incorporado la Educación Ambiental en sus instituciones de educación superior. Costa Rica creó la Comisión Interuniversitaria de Educación Ambiental (CIEA) para incorporar dicha materia en el quehacer de las universidades costarricenses.

Para un futuro, se recomienda capacitar a los facultativos de todas las áreas para minimizar conceptos erróneos de cambio climático.

## Referencias bibliográficas

Colón, A. (2014). Las experiencias educativas en educación ambiental de los estudiantes de

estudios generales en las instituciones de educación superior del área sur de Puerto Rico. *Revista Entornos*, 54(04), 51-62.

Casero, J., García, A. & Moratilla, A. (2012). Análisis del currículo oculto en el área de conocimiento del medio en algunos libros de tercer ciclo de primaria. *Revista Iberoamericana de estudios em educação*, 07(03), 15-24.

Chamizo, J. (2001). El curriculum oculto en la enseñanza de la química. *Educación Química*, 12(04), 194-198.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1997). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.

IPCC (2007). *Informe de síntesis. Contribución de los Grupos de Trabajo I, II y III al Cuarto Informe de Evaluación del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático*. Ginebra: IPCC.

Guevara, R. (2012). *Diseño de una estrategia educativa para el cambio climático en el estado de San Luis Potosí, México* (Tesis de Maestría). Recuperado de [comunidadpmpca.uaslp.mx/documento.aspx?idT=289](http://comunidadpmpca.uaslp.mx/documento.aspx?idT=289)

Jackson, P.W. (1990). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.

Minervini, M. (2005). La infografía como recurso didáctico. *Revista Latina de Comunicación Social*, 8(59), 1-11.

McMillan, J.H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ta edición). México: Pearson Addison Wesley.

Torres, J. (1998). *El currículum oculto* (6ta edición). Madrid: Morata.

UNESCO (1977). *Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental*. Recuperado el 31 de enero de 2010, <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763sb.pdf>.

Valero Sancho, J. (2008). La infografía digital en el ciberperiodismo. *Revista Latina de Comunicación Social*, 63(01), 492-504.



# La competencia comunicativa intercultural en la Educación Médica Posgraduada Cubana

## Communicative intercultural competence in Medical Postgraduate Education in Cuba

*Propuesta*

Adela Hernández Díaz

Universidad de La Habana – Cuba  
adela@cepes.uh.cu

Iliana Margarita Ávila

Universidad de las Ciencias Médicas de la Habana – Cuba  
ily@infomed.sld.cu

Recibido: 18 de enero de 2016 / Aceptado: 16 de noviembre de 2016

### Resumen

El presente artículo muestra resultados fundamentales de la investigación realizada por la autora principal y su tutora, como parte de la tesis de maestría en Ciencias de la Educación Superior: “La Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en la Educación Médica Posgraduada a través del idioma inglés: una propuesta para su desarrollo”, en Cuba, que tuvo como objetivo el diseño del curso de postgrado de Inglés con Fines Específicos, orientado al desarrollo de la CCI en médicos seleccionados para el cumplimiento de misiones en países de habla inglesa o donde el inglés se utilice como lengua franca; dado la carencia de propuestas escolarizadas de superación de estos especialistas ante los retos de su actividad profesional.

La propuesta de educación postgraduada se fundamenta en la Pedagogía Desarrolladora, el Enfoque Comunicativo y el Enfoque Basado en Tareas. Incorpora aspectos culturales e interculturales importantes a tener en cuenta durante el proceso comunicativo médico-paciente, médico-médico, médico-familia en un contexto no familiar; que contribuya al desarrollo de la competencia

comunicativa y la competencia comunicativa intercultural. Se trata de establecer diferencias y semejanzas entre algunos aspectos interculturales partiendo de la propia cultura.

La investigación tiene un carácter exploratorio, con un enfoque fundamentalmente cuantitativo utilizando recursos del cualitativo.

Se ofrece un documento curricular con todos sus componentes didácticos, orientado al desarrollo de la CCI que responde a las necesidades actuales de superación de los participantes.

**Palabras clave:** Postgrado, educación médica cubana posgraduada, cultura, comunicación, comunicación intercultural, competencia comunicativa intercultural.

### Abstract

This article describes the results of the investigation “Developing Communicative Intercultural Competence in Medical Postgraduate Education in Cuba through English”, a master’s degree thesis whose aim was to design a postgraduate course of English for Specific Purposes which would focus on the development of the communicative competence of doctors

going to health missions in English-speaking countries or where English is spoken as a lingua franca.

This course is based on Developmental Pedagogy, the Communicative Approach and Task-Based Learning. It emphasizes cultural and important intercultural issues to be kept in mind during doctor-patient interviews, doctor-doctor relationships and doctor-family exchanges in a professional context so as to make it possible to establish cultural differences and similarities between the students' culture and the foreign country's culture.

## Introducción

En las últimas décadas del siglo pasado y el inicio de este siglo, ante las exigencias de preparación especializada del hombre se ha creado un espacio necesario para la valoración y reflexión crítica relativa a la pertinencia y calidad de la Educación Superior (ES) y de su responsabilidad en el proceso de formación de los profesionales. La universidad debe demostrar su pertinencia social como espacio promotor de los valores universales, de la ética, del diálogo intercultural, la comprensión mutua y la paz.

En consecuencia, la Educación Médica Superior (EMS) cubana se ha caracterizado por su relevancia y eficacia, relacionada con la preparación de profesionales capaces de brindar la mejor asistencia, no solo a la población cubana sino también para servir a quienes lo necesiten en el mundo como parte del principio de solidaridad con los pueblos. Con este propósito la ES cubana ha desplegado un conjunto de acciones para lograr un profesional de la salud autónomo, que se inserte en la sociedad con habilidades para la toma de decisiones, para la identificación y solución de problemas, capaz de ajustarse a las exigencias del contexto desde donde desarrolla su actividad profesional.

La educación posgraduada en la EMS tiene entre sus propósitos una premisa esencial, el desarrollo lingüístico del idioma inglés en los profesionales de la salud. Fortalecer la relación teoría-práctica en el cumplimiento de sus funciones asistenciales; así como el perfeccionamiento

This is an exploratory investigation with a fundamentally quantitative focus using resources of the qualitative one. This design is a curricular document with all its didactic components, aimed at the development of intercultural communicative competence that responds to the current needs of the participants.

**Keywords:** Postgraduate, Medical Postgraduate Education in Cuba, culture, communication, intercultural communication, intercultural communicative competence.

de las habilidades comunicativas, tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera con el propósito de desarrollar un acercamiento a la CCI que favorezca a un adecuado comportamiento en diferentes contextos.

La disciplina de Inglés en la Educación Médica Posgraduada no constituye una asignatura básica dentro de los programas de formación académica de las especialidades médicas, sino que responde a identificación de las necesidades de aprendizaje. La implementación de la preparación idiomática para los profesionales de la salud en estos momentos responde a una necesidad vinculada con el cumplimiento de misiones en países de habla inglesa o donde el idioma inglés constituya la segunda lengua o como lengua franca. Por lo anteriormente expuesto se pretende lograr un profesional de la salud eficiente y calificado no solo en los contenidos específicos de su profesión, sino que también posea las habilidades para comunicarse correctamente en el idioma inglés y brindar así mejor asistencia médica.

Conjuntamente con la enseñanza de los contenidos específicos de su profesión en idioma inglés, se ha identificado la necesidad de incluir la enseñanza de diferentes aspectos culturales que podrían constituir una barrera importante durante la comunicación en las relaciones interpersonales, como pueden ser enfermera/o-paciente, médico-médico, relación médico-paciente y médico-familia

Uno de los motivos que en ocasiones la comunicación entre médico-paciente, médico-médico así como médico-familia puede llegar a



ser insuficiente o insatisfactorio, es el desconocimiento de referentes culturales del medio social donde transcurre su práctica asistencial; no es suficiente comunicarse en la lengua extranjera o franca sino que es necesario conocer también la cultura en la que está inmersa. No conocer estos aspectos culturales podría ocasionar gran cantidad de malentendidos, incompreensión, momentos embarazosos, ambigüedades inherentes, conflictos comunicativos, crisis comunicativa, fracaso comunicativo dado que se atribuye al hablante un conocimiento cultural que no necesariamente posee, por el simple hecho de aprender aspectos lingüísticos o idiomáticos. Las innumerables anécdotas, experiencias que han manifestado un número significativo de profesionales de la salud; así como los resultados de encuestas aplicadas por docentes del departamento de idioma al regreso del cumplimiento de misión al extranjero, indican la diversidad cultural y la actuación de sus miembros durante su permanencia en diferentes países.

La investigación tuvo como situación problemática el insuficiente desarrollo de la CCI, a través del idioma inglés en médicos cubanos ya en ejercicio, donde se incluye personal médico para el cumplimiento de misión en países de habla inglesa o donde el inglés se utilice como lengua franca<sup>1</sup> y la no existencia de programas a nivel de postgrado para su formación.

Al realizar un análisis de dicha situación, se identifica que no ha sido un problema lingüístico de desconocimiento de “la regla gramatical” o de un “apropiado vocabulario”, sino el deficiente conocimiento de patrones de comportamiento relacionados con la comunicación verbal y no verbal, que evidencien una adaptación de la conducta a la situación y al contexto donde esta se desarrolla.

Ante la insuficiencia de conocimientos de aspectos culturales que provoca una barrera durante la comunicación en lengua inglesa por parte de los profesionales de la salud, se identifica

la necesidad de disponer de cursos relativos a la comunicación intercultural, donde a través de la preparación continua en idioma inglés, se estimule el aprendizaje de conocimientos relacionados con diferentes aspectos culturales generales; al respecto se coincide con Rojas (2011, p. 4) quien afirma: “Desde el comienzo de la colaboración de los profesionales cubanos de la salud, tanto médicos, técnicos como enfermeros en países de habla inglesa, países de América Latina y otros países se presentaron en la práctica médica situaciones que evidenciaron la necesidad, por parte de estos profesionales, de conocer los aspectos culturales...” como por ejemplo diferentes formas de saludos según costumbres, restricciones de alimentos debido al tipo de religión, prejuicios, formas de vestir, gestos, posturas y movimientos, estereotipos, los cuales favorecerán al logro de la sensibilidad intercultural que promueve respeto y tolerancia hacia lo nuevo y diferente.

Este artículo muestra los resultados de las acciones investigativas que requirió el diseño de un curso para la educación médica posgraduada cubana, a través del idioma inglés para desarrollar la CCI, como resultado esencial de la disertación presentada para la obtención del título de Máster en Ciencias de la Educación Superior.

La novedad científica de los resultados de esta investigación se expresa en que por primera vez de manera estructurada y formalizada se diseñó un curso para el desarrollo de la CCI a través de la enseñanza del inglés en la educación médica posgraduada cubana, teniendo en cuenta algunos aspectos interculturales, a médicos seleccionados para el cumplimiento de misión.

El diseño del curso de postgrado en esta investigación demandó el abordaje y precisión de disímiles referentes teóricos, también se analiza la relación entre el dominio de un idioma extranjero, la cultura, la comunicación intercultural, la CCI en el contexto médico y su vínculo con el proceso de enseñanza aprendizaje (PEA) en el postgrado.

Se considera que entrar en contacto con otras culturas a través del canal de la lengua favorece la comprensión hacia otras formas de pensar y actuar, depara una visión más amplia de la rea-

<sup>1</sup> Se refiere a la lengua franca el idioma, en este caso el inglés, que se utiliza como medio de comunicación en la práctica médica por los profesionales de la salud en su cumplimiento de misión en países donde el idioma puede ser otro o donde existan dialectos.



lidad y se crea una flexibilidad y un respeto hacia otras culturas. Las autoras coinciden con Portugal (2014), quien considera a la cultura como el conjunto de creencias, valores, comportamientos y objetos concretos, que singulariza a un determinado grupo de personas, con sus vivencias en un contexto determinado.

El idioma es la expresión de una cultura, el mismo es el medio por el cual las personas expresan sus experiencias y sus ideas del mundo o el país donde viven; por lo que las personas manifiestan comportamientos diferentes, así como las expresiones faciales, gestos y movimientos del cuerpo, son elementos importantes que acompañan la expresión oral y son parte integral del discurso.

Cada cultura tiene valores subyacentes que harán que su aproximación a la comunicación en sí misma sea diferente en algunos aspectos, comunicarse no es exactamente lo mismo desde todas las perspectivas culturales. La comunicación no sólo son datos, sino también valores, creencias.

Ojalvo (1999, p. 16) expresa:

La comunicación es un proceso complejo, de carácter material y espiritual, social e interpersonal que posibilita el intercambio de información, la interacción y la influencia mutua en el comportamiento humano, a partir de la capacidad simbólica del hombre.

Por lo expresado anteriormente en la comunicación es conveniente que el emisor utilice un lenguaje claro.

En la actualidad los profesionales de la salud cubana que realizan misión asistencial en diferentes países del mundo establecen una relación-médico paciente a través de una comunicación intercultural que establece interacciones entre personas con diversos referentes culturales e implica saber cuándo y cómo utilizar el lenguaje verbal y no verbal en el contexto social. Según Vilá (2005, p. 64):

En la comunicación intercultural intervienen personas con referentes culturales lo suficientemente diferentes como para que se auto perciban, teniendo que superar algunas barreras personales y/o contextuales para llegar a comunicarse de forma efectiva.

Como uno de los antecedentes relevantes de la comunicación intercultural se destaca a la ONU (1945), quien significó el inicio de programas de intercambio con líderes de muchas naciones del mundo, poniéndose de manifiesto la necesidad de comunicarse entre las diferentes culturas.

En este contexto, uno de los estudios pioneros en los años 50, fue el de Edward T. Hall (1981), quien fue el primero en utilizar la expresión de comunicación intercultural: *intercultural communication*.

La publicación del clásico *Silent Language* en 1959 fundamentó algunas temáticas esenciales para la comprensión de la cultura y la comunicación, las percepciones de las distancias interpersonales, el tiempo, y su relación con numerosas incomprendimientos interculturales (Vilá, 2005).

Una visión comprensiva de la evolución de este campo de conocimiento, se encuentra en el libro *Comunicación intercultural* del académico catalán Miquel Rodrigo Alsina (1999), quien destaca:

- La importancia de la motivación por la cultura de los interlocutores.
- El valor de los conocimientos acerca de la propia cultura.
- Reconocer el malentendido como parte de los encuentros interculturales.

Por otra parte, Garbey (2010), sugiere que al diseñar un curso de superación sobre la comunicación intercultural, se debe contemplar un ciclo de enseñanza-aprendizaje que transite por cuatro fases:

1. Conocimiento o familiarización: Reconocimiento e información de los principales aspectos culturales de nuestra propia cultura, así como de las otras; relacionados con el concepto de tiempo, las relaciones humanas, la comunicación no verbal, formalidades, formas de vestir, con la organización de espacio, con el impacto de los silencios, el tono y la intensidad del habla y que también podrían incidir algunos de ellos en el proceso de comunicación.
2. Sensibilidad: El profesional debe desarrollar respeto y tolerancia, por lo que debe apreciar las diferencias y similitudes entre



su cultura y otras. Fomentar actitudes positivas hacia la cultura no familiar.

3. Actividades prácticas: Realizar tareas que modelen la cultura de otras regiones.
4. Retroalimentación: reforzar y aprender más sobre aspectos culturales que no fueron comprendidos adecuadamente.

En este artículo se asume:

La CCI como el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y afectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezca un grado de comunicación suficientemente eficaz (Vilá, 2005, p. 144).

Estudios realizados por esta autora, evidencian que la CCI comprende habilidades tanto cognitivas, como afectivas y comportamentales.

En correspondencia con esta idea se precisa que la Cognitiva es el conocimiento y conciencia de elementos comunicativos y culturales de la propia cultura y de otra. Para una eficacia en el ámbito cognitivo es importante:

- El conocimiento de similitudes y diferencias entre la cultura propia y las de los interactuantes.
- Entender la influencia de la cultura en el propio lenguaje.
- La redefinición de nuevas categorías que permitan dar un sentido más adecuado a las conductas de los demás.

La habilidad Afectiva se refiere a la posibilidad de emitir respuestas emocionales positivas y controlar las negativas: Control de la ansiedad. Evitar juzgar a las demás personas. Para su eficacia es importante:

- Desarrollar empatía, pensamientos y emociones positivos en la interacción.
- El interés en conocer y aprender de otras realidades culturales.
- La sensibilidad intercultural, ser abierto de mente, comprensible y promover respeto tolerancia hacia lo nuevo y diferente. Se centra en las emociones personales o los cambios de sentimientos causados por situaciones particulares, respeto a las

diferencias culturales, adaptabilidad, saber cambiar de perspectiva y ser sensible a las necesidades de los demás.

- Estar motivado hacia la comunicación intercultural y disfrutar de la interacción.

Y la habilidad Comportamental comprende acciones verbales: un discurso claro y lento sin utilizar expresiones coloquiales o locales, pronunciando cada palabra, parafrasear, utilizando distintas expresiones para explicar el mismo concepto, utilizar equivalencias de vocablos más sencillos, evitando frases muy largas y no verbales utilizando recursos visuales, gestos faciales adecuados para enfatizar el significado de las palabras y no dar por sentado que los gestos significan lo mismo desde diversos escenarios culturales. Se debe evidenciar una adaptación de la conducta a la situación y al contexto, para lo cual es importante:

- Adaptación del individuo según el contexto y la situación. Flexibilidad comportamental y control durante la interacción comunicativa. Para ello, es necesario considerar diferentes áreas del comportamiento que son importantes en el momento de las relaciones interpersonales y que pueden tener diferente significado en las distintas culturas, algunas de la mismas son incluidas en el diseño de las tareas del curso de postgrado que se propone; por ejemplo:

El silencio, el paso del tiempo, la distancia, el contacto físico, el contacto visual, manera de expresarse, posturas y movimientos.

Para el logro de la CCI eficaz se hace necesario que los docentes tengan en cuenta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero que, sus aprendices adquieran actitudes positivas ante diferentes referentes culturales y desarrollen la CCI a través de tareas de investigación, comparación (diferencias y similitudes) y comprendan otras culturas Byram (2008).

En la propuesta que se ofrece, se considera que el PEA con una visión desarrolladora, fundamentado en los presupuestos del Enfoque Histórico Cultural (EHC) y el



Enfoque Comunicativo de manera integrada, como soporte para el surgimiento de una nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma, constituye una alternativa válida para el desarrollo de la CCI. Algunos de los principios del EHC como teoría del desarrollo humano que más impactan al proceso de enseñanza – aprendizaje de un idioma extranjero para que sea desarrollador son:

- La unidad que existe entre actividad y comunicación: promueve la interacción entre los estudiantes y el profesor, para lograr las formas de trabajo colectivo que permitan el despliegue de acciones conjuntas por los alumnos o entre el maestro y los alumnos; como parte de estas colaboraciones cada sujeto aporta al otro sus conocimientos, estrategias, afectos, propiciando las bases para el proceso individual de asimilación, para su realización independiente.
- La zona de desarrollo próximo: que se define como “

...la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la ayuda de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vigotsky, 1985, p. 37). Al trabajar en grupo, se eleva de forma significativa su aprendizaje en tanto pone en juego los dos niveles, el potencial y el real.

- Unidad entre lo afectivo y lo cognitivo: con la interacción del profesor-estudiante, estudiante-estudiante se evidencian procesos afectivos, emociones, sentimientos, que permean el intercambio y la construcción del objeto de asimilación favoreciendo que adquiera un sentido personal.
- El carácter consciente del aprendizaje, se tiene en cuenta la participación activa y reflexiva de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
- El carácter científico de la enseñanza, utilizando las particularidades lingüísticas que requiere el Inglés con Fines Médicos (IFM)

serán capaces los estudiantes de realizar las diferentes tareas que abarcan el desarrollo de habilidades de un idioma.

- El carácter social del aprendizaje, se refleja en dos direcciones fundamentales: con relación a los contenidos asimilados, portadores de toda la experiencia histórica social acumulada por la humanidad; y con relación a las condiciones en las que el proceso tiene lugar. El Enfoque Comunicativo:

Es un método de enseñanza el cual se basa, en el principio de la enseñanza de una lengua más bien en la comunicación que en la memorización de una serie de reglas... (Glossary of English Language Teaching, 2005, p. 14).

Esta metodología se basa en funciones comunicativas y le permite al estudiante expresarse libremente de forma individual o en grupos relacionándolos con situaciones reales de su medio de acción. Los estudiantes los utilizan pero sin que el profesor dedique su tiempo a enseñar gramática como tal, sino a través de diferentes formas de expresar algo, él las aprende, la fija y la práctica.

La utilización del enfoque comunicativo en las clases de idioma inglés está estrechamente vinculado con el carácter activo que postula el EHC, se coincide con Hernández (2012), quien refiere que durante el PEA el estudiante se inserta como objeto y sujeto de su propio aprendizaje, asumiendo una posición activa y responsable durante el momento de la orientación, ejecución y control.

La implementación didáctica de los referentes teóricos antes mencionados se integró en el diseño del curso con los aportes del autor Willis (1996, p. 127) quien define:

El Enfoque del Aprendizaje Basado en Tareas como aquel que involucra el uso del lenguaje pero se centra en el resultado de la actividad no así en el lenguaje utilizado para lograr dicho resultado. El asignar a los estudiantes tareas para realizar es un motivo real para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Se mencionan a continuación características de este enfoque aplicado a la enseñanza del inglés:



- Utiliza el idioma en todas las etapas de realización de la tarea, el estudiante hace uso de todos los recursos lingüísticos que domina, no se concentra en uno previamente determinado.
- Desarrolla el aprendizaje en un contexto natural o muy cercano a la realidad, donde utiliza el lenguaje que considera importante y significativo para él.
- Relaciona varios aspectos del léxico tales como: frases, coloquialismos, estructuras y formas del lenguaje.
- Utiliza las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para determinar el contenido de la clase.
- Introduce materiales auténticos dentro de la situación de aprendizaje.
- Motiva y estimula considerablemente la comunicación.

El mismo autor propone tres fases para la implementación de este enfoque: previa a la tarea; el ciclo de la tarea, el cual ofrece al estudiante utilizar el lenguaje que ya conoce mientras prepara el reporte oral y escrito y por último; el uso del lenguaje.

El Enfoque Basado en Tareas es congruente con la Enseñanza Desarrolladora y el Enfoque Comunicativo; los estudiantes participan a través de las tareas docentes de forma activa y consciente en la construcción de sus conocimientos, habilidades y modos de comportamiento profesional, orientado hacia un objetivo; y por otra parte, establece la necesidad de la interacción del aprendiz con otros sujetos para poder expresar libremente sus potencialidades a través del lenguaje, estimulando la comunicación.

Las tareas a realizar por los estudiantes transcurren de lo conocido a lo desconocido, las cuales potencien los conocimientos culturales que encierran la lengua extranjera y las particularidades de otras culturas.

Se coincide con Hernández (2003, p. 74) quien refiere:

El aporte más significativo de un currículum en el contexto mundial lleno de innovaciones,

es quizás, la incorporación de programas que estimulen y canalicen la creatividad de profesores y estudiantes, así como la de estructuras que propicien la introducción de nuevos conocimientos, teorías y técnicas. Esto significa que el énfasis en la proyección curricular no debe estar sólo en lo que se enseña, en quien lo enseña y cómo lo hace, sino fundamentalmente en lo que los estudiantes tienen que aprender, lo que debe quedar expresado en el perfil profesional.

### **Estrategia metodológica instrumentada: etapas**

- Inicial-exploratoria: se identifica el objeto de estudio, revisión bibliográfica y búsqueda de antecedentes teórico–metodológicos sobre el tema, selección de los fundamentos teóricos que sustentan la investigación.
- Diseño de la investigación: diagnóstico inicial, elaboración del diseño teórico metodológico, fundamentación teórica y determinación de las bases metodológicas del estudio, selección de la muestra y construcción de los instrumentos a emplear.
- Aplicación: instrumentos diseñados para verificar su funcionamiento, y obtener los datos necesarios para aproximarse a la solución del problema científico planteado.
- Análisis de Resultados: análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos a través del empleo de las diferentes técnicas y métodos.
- Elaboración del informe de investigación: redacción y discusión de los resultados obtenidos y a su presentación.

### **Metodología, participantes y procedimientos**

La investigación tiene un carácter de diagnóstico, exploratorio, que pretende examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, asume un enfoque cuantitativo, utilizando recursos de



enfoque cualitativo en virtud de reunir provechosamente las ventajas de cada uno de ellos. Se emplea el procesamiento estadístico de los datos de un instrumento tipo encuesta, así como para el análisis e interpretación de los datos derivados del estudio. De los recursos de la metodología cualitativa se utilizó la entrevista a profundidad, con carácter semi-estructurada. Cada entrevista se desarrolló entre 1 y 2 horas.

La población y muestra analizada en la investigación, varía en función de los objetivos y de los métodos e instrumentos utilizados.

- Entrevista a un especialista de postgrado del Departamento de Postgrado del Ministerio de Salud Pública (MINSAP). De una población de tres especialistas a nivel nacional se tomó uno como muestra.

La entrevista se realizó para recopilar información sobre antecedentes y/o resultados de la preparación en idioma inglés a nivel de postgrado a los médicos seleccionados para el cumplimiento de misión y si en estos cursos le fueron impartidos a los participantes aspectos interculturales relativos a la comunicación verbal y no verbal que pudieran favorecer una comunicación eficiente entre diferentes referentes culturales, lo cual permitiría el desarrollo de la CCI.

- Entrevista al Jefe del Departamento de Postgrado de la Facultad de Ciencias Médicas "Manuel Fajardo". La misma se realizó con el objetivo de obtener información sobre los cursos de preparación en idioma inglés que programa la facultad, sobre qué base son programadas, responsables y coordinadores, así como estrategias curriculares a tener en cuenta.

- Encuesta a docentes que imparten la signatura de inglés, del departamento de Idioma de la Facultad de Ciencias Médicas "Manuel Fajardo". El departamento de idioma, está integrado por 13 docentes que imparten la disciplina de inglés, se incluyeron en la muestra los cinco docentes (100%) de dicha disciplina que han impartido cursos de postgrado.

Se aplica la encuesta con el objetivo de obtener información de cómo se ha desarrollado

la actividad de postgrado en el departamento de idioma de la Facultad de Ciencias Médicas Manuel Fajardo.

- Entrevista a profesionales de la salud que han cumplido misión. La selección de estos profesionales se realizó de manera intencional. De una población de 20 profesionales de la salud se tomó como muestra 15 (75%), que han estado en cumplimiento de misión de asistencia médica en diferentes países de habla inglesa o donde el inglés se utiliza como lengua franca. El objetivo de la entrevista fue obtener información sobre su superación en el idioma e indagar si los cursos de postgrados recibidos incluían contenidos sobre aspectos interculturales referentes a la comunicación verbal y no verbal y la importancia de ese contenido en su preparación, antes del cumplimiento de misión.

- Observación a clases de postgrado de Inglés con Fines Específicos (IFE) del curso 2013-2014. Se observaron 6 (25%) de las clases de la docente que se encontraba impartiendo un curso de postgrado, perteneciente al departamento de idioma de la Facultad "Manuel Fajardo", específicamente la unidad vinculada con la Entrevista médico-paciente, para valorar si se tiene en cuenta los diferentes indicadores determinados por la autora en relación a la CCI. La observación es directa, apoyada en una guía de observación en cada una de las actividades docentes, con el objetivo de apreciar el comportamiento de dicha variable durante la interacción en la relación médico-paciente entre los cursantes, teniendo en cuenta aspectos interculturales relacionados con la comunicación verbal y no verbal que podían influir en el proceso comunicativo durante su práctica médica, así como las diferentes tareas, los métodos, medios técnicos y procedimientos empleados. La guía de observación contiene los aspectos esenciales a observar, información que también enriquece el análisis crítico de la actividad de postgrado actual.

Indicadores a tener en cuenta durante la observación a clase:

1. Manera o comportamiento al recibir al paciente en consulta según contexto.



2. Lenguaje comprensible para el paciente.
3. Modo de tomar la palabra durante el interrogatorio.
4. Ritmo y entonación en el habla.
5. Considera la información extra verbal que le transmite el interlocutor.
6. Muestra adecuada atención al paciente según el contexto.
7. Uso del silencio funcionalmente.
8. Contacto visual (según contexto cultural).
9. Contacto físico médico- paciente (contexto).
10. Muestra sensibilidad ante los problemas de salud del paciente.
11. Muestra respeto al pudor y la dignidad del paciente (según género y creencias).
12. Mantiene la distancia espacial apropiada.
13. Responde a las dudas del paciente.
14. Muestra respeto y empatía verbal y no verbal.
  - Encuesta a especialistas para valorar el Diseño del programa del “Curso para desarrollar la CCI a través del inglés en la educación médica posgraduada”. La encuesta valora los componentes didácticos insertados en el diseño del programa del curso, así como su pertinencia.

Para el análisis y procesamiento de la información recolectada, se elaboró un conjunto de dimensiones e indicadores de la variable objeto de investigación (Ávila, 2015).

## Definición operacional de la variable CCI

Dimensión	Indicador	Escala
Cognitiva intercultural (Conocimiento y conciencia de elementos culturales de la propia cultura y de otras)	1. Grado de atención según la situación y el contexto (normas sociales, costumbres, religión tradiciones, hábitos alimenticios, prejuicios, rituales, estereotipos).	Si/NO
	2. Conocimiento en cuanto a la influencia de la religión en la vida de las personas según contexto.	Si/NO
	3. Conocimiento en cuanto a lo que implica la diversidad cultural.	Si/NO
Afectiva (aceptación, respeto, entendimiento ante otras culturas)	1. Apertura en cuanto a empatía y tolerancia en diferentes puntos de vista.	Si/NO
	2. Desarrollar emociones positivas en la relación interpersonal	Si/NO
	3. Grado de flexibilidad y confianza que brinda en la comunicación. Control de la ansiedad.	Si/NO
Compotamental (uso de habilidades verbales y no verbales que evidencian una adaptación de la conducta a la situación y al contexto)	1. Empleo de frases contexto-discurso. Saber parafrasear evita los malos entendidos	Adecuada-no adecuada
	2. Preguntas según el contexto-discurso. Teniendo en cuenta las tradiciones	Adecuado-no adecuado
	3. Pronunciación, entonación y ritmo según contexto y momento.	Apropiado-no apropiado
	4. Modo de tomar la palabra. Implica respeto ante las diferencias culturales	Si/NO
	5. Gestualidad según contexto. Posturas y movimientos	Si/NO
	6. Contacto visual con interlocutor en relación al contexto cultural	Si/NO
	7. Contacto físico según contexto	Si/NO
	8. Mantener espacio personal momento-contexto (proxémica)	Si/NO
	9. Uso del silencio funcionalmente	Si/NO

Fuente y elaboración: Ávila León (2015, p. 51).



## Análisis y resultados

- Entrevista a un especialista del postgrado del Departamento de Postgrado del Ministerio de Salud Pública (MINSAP), manifiesta que los cursos de superación posgraduada de la educación médica superior han estado planificados e instrumentados sobre la identificación de las necesidades de aprendizaje, desarrollo de las habilidades del idioma inglés y la competencia comunicativa, a través de cursos de inglés general e IFM. Concluye, que no se han impartido cursos hasta el momento para desarrollar la CCI en los profesionales de la salud, seleccionados para el cumplimiento de misión, en su opinión el diseño y puesta en práctica del mismo favorecería de manera positiva la comunicación intercultural el cual contribuiría a un mejor desempeño profesional en contextos no familiares con pacientes y familias de culturas diferentes.

- Entrevista al Jefe del Departamento de Postgrado de la Facultad de Ciencias Médicas "Manuel Fajardo", expresa que los cursos de postgrado de preparación idiomática que han tenido lugar en la Facultad Manuel Fajardo, se han llevado a cabo a través de propuestas generadas por necesidades puntuales con un tiempo de duración muy corto, fundamentalmente en diferentes escenarios docentes-asistenciales, en la modalidad de pases de visita. En estos pases de vistas participan médicos de diferentes especialidades, enfermeros/as, psicólogos así como uno de los docentes del departamento de idioma. Los contenidos de estos cursos han estado orientados al perfeccionamiento de las habilidades del idioma extranjero, así como al logro de la competencia comunicativa en IFM, con algunos elementos culturales en su contenido. No existe un diseño de curso de postgrado que incluya los aspectos interculturales de manera explícita y conscientemente planificado, que pueden influir en el desarrollo de una adecuada comunicación y comportamiento durante el desempeño profesional en la relación médico-paciente, medico-medico así como médico-familia en un contexto no familiar, que a su vez conlleve a una adecuada comunicación

intercultural en el momento de la atención de salud en el país de destino.

- Encuesta aplicada a docentes del Departamento de idioma de la Facultad de Ciencias Médicas "Manuel Fajardo". Los mismos opinaron que los contenidos de los postgrados impartidos a profesionales de la salud varían en correspondencia a la identificación de las necesidades de aprendizaje, pero de manera general sus objetivos son elevar preparación idiomática en contexto de su profesión o interés. El 100% incluye de manera general algunos aspectos culturales vinculados a lo lingüístico en su docencia, ya que en el PEA de un idioma debe existir un vínculo entre lengua y cultura, pero no lo relacionan como aspectos que pueden influir considerablemente en las relaciones interpersonales. El 100% de los docentes encuestados afirman que es importante desarrollar la CCI a través de la enseñanza del inglés en los profesionales de la salud, para lograr un mejor desempeño y comunicación durante la asistencia médica. Solo dos de los docentes (20%) aplicaron en su práctica, algunos aspectos interculturales contribuyendo al desarrollo de la comunicación intercultural en los cursos de postgrados impartidos.

- Entrevista realizada a profesionales de la salud que han cumplido misión. El 80% de los entrevistados manifiestan haber participado en cursos de postgrados tanto de inglés general como de IFM antes de viajar, los cuales contribuyeron a una mejor preparación idiomática de las habilidades del idioma extranjero y mejor preparación en los contenidos médicos, que favorecería su práctica médica. El 100% considera necesario recibir cursos que le aporten conocimientos sobre aspectos culturales que influyan en el desempeño profesional, como hábitos higiénicos, de alimentación, gestos que favorezcan la comunicación no verbal, frases idiomáticas, tradiciones, diferencia en cuanto a género, saludos y sobre todo de manera general las diferentes religiones y comportamientos según las normas o tradiciones.

- Observación a clases del curso de postgrado existente: la ejecución del curso de postgrado impartido por la docente responde en un gran por ciento al



desarrollo de las habilidades lingüísticas del idioma inglés y de vocabulario de contenido médico para el desempeño profesional de los médicos y enfermeras/os participantes del mismo. Incorpora algunos aspectos culturales durante las clases observadas en la entrevista médico paciente, pero su objetivo principal no es el desarrollo de comunicación intercultural. En el diseño de las tareas docentes no se percibe el tratamiento a aspectos de la cultura propia, como premisa para la enseñanza de aspectos culturales de otras latitudes, por lo que no se orientan específicamente al desarrollo de la CCI.

A partir del estudio de la bibliografía y los resultados antes comentados se realizó el diseño del curso:

### *Curso para desarrollar la CCI a través del idioma inglés en la Educación Médica Posgraduada desde una enseñanza desarrolladora*

Especialidad: Idioma inglés

Tipo de actividad: Curso

Nivel: B1 (nivel intermedio)

Modalidad: Por encuentro

Tiempo de duración: 8 semanas, 2 frecuencias semanales. 16 clases.

Número de horas: 48h presenciales y 134h no presenciales. Total: 182h

Créditos: 3 créditos.

Profesionales a que va dirigido: Médicos.

**Unidad 1.** “Cultura” valorada por las personas según los propios referentes culturales.

- Introducción y diferentes definiciones de cultura.
- Elementos culturales con C mayúscula y con c minúscula.
- La cultura cubana. Algunos aspectos culturales en otros contextos.
- Costumbres y tradiciones culturales en otros contextos. Similitudes y diferencias.

**Unidad 2.** La comunicación como un fenómeno social.

- Diferentes definiciones de comunicación.
- Funciones y factores de la comunicación.

- Contenidos de la comunicación mediante el uso del lenguaje verbal y no verbal.

**Unidad 3.** La comunicación en el desempeño profesional en la práctica médica.

- Las reglas de las cinco vocales para la conducción de una efectiva entrevista médico-paciente.

**Unidad 4.** La comunicación intercultural en inglés desde otros referentes.

- Valoración de la definición de comunicación intercultural y de CCI. La comunicación intercultural y su interrelación con diferentes aspectos interculturales de la comunicación verbal y no verbal en diferentes contextos culturales.
- Comportamientos. Diferentes tipos de estereotipos.
- Los valores, actitudes y percepciones.
- Los profesionales de la salud hacia el logro de un apropiado y efectivo comportamiento intercultural.

**Clase de evaluación final.** Se realiza la tarea docente “Elaboración de un perfil” del país seleccionado por el cursante, que implica:

- Valoración de algunos aspectos interculturales que pudieran ser una barrera durante la comunicación que se establece entre el médico y el paciente.
- Caracterización de la práctica médica de ese país seleccionado, considerando algunos aspectos interculturales.
- Defensa oral del perfil elaborado.

### *Encuesta a 17 especialistas para valorar el diseño del curso propuesto*

El 100% considera que el diseño del curso posee gran actualidad y responde a las necesidades de superación de los médicos seleccionados para cumplir misión, se reconoce que los componentes didácticos (objetivos, contenidos, métodos, medios, evaluación) trabajados en su diseño curricular, poseen una coherencia interna y se integran armónicamente como sistema, se destaca el haber comenzado con la unidad 1 “Cultura”, la



cual abarca algunos aspectos de la cultura cubana como referente para realizar la comparación entre sus diferencias y similitudes con otros contextos, lo cual se viabiliza con los indicadores elaborados. De esta manera se responde al principio didáctico de desplegar el proceso de enseñanza de lo conocido a lo desconocido.

## Conclusiones

El programa del curso de postgrado diseñado, permite afirmar el cumplimiento de la hipótesis:

- Es la primera vez que de forma sistematizada se formaliza en un programa curricular con todos sus componentes didácticos, de un curso de postgrado orientado al desarrollo de la CCI.
- Los fundamentos teóricos seleccionados, se integran coherentemente en las tareas docentes que contribuyen al logro de los objetivos didácticos planteados.
- El diseño propuesto responde a las necesidades de superación de los médicos que viajan a cumplir misión de asistencia médica a países de habla inglesa o donde el inglés se utiliza como lengua franca, ya que contribuye al desarrollo de la comunicación intercultural y desempeño profesional en la práctica médica, en un contexto no familiar.
- Constituye un referente teórico metodológico, para el diseño de tareas docentes y otros programas similares.

En la investigación se ofrece un conjunto de, variables, dimensiones e indicadores que permitieron valorar el desarrollo de la CCI, no solo para el curso propuesto; sino como referente para otros afines.

La inserción de aspectos culturales e interculturales constituye una fortaleza del proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior en la formación continua de los profesionales de la salud.

## Recomendaciones

- Desarrollar un entrenamiento a docentes que imparten la Disciplina de Inglés a modo de superación para la ejecución de este programa u otro con similares objetivos.
- Ejecutar en la práctica docente el programa del curso diseñado a los médicos seleccionados para el cumplimiento de misión.
- Desarrollar un entrenamiento a docentes que imparten la Disciplina de Inglés a modo de superación para la ejecución de este programa u otro con similares objetivos.

## Referencias bibliográficas

- Ávila, I. (2015). *La CCI en la Educación Médica Posgraduada a través del idioma inglés: una propuesta para su desarrollo*. Tesis presentada en opción al título de Máster en Ciencias de la Educación Superior.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Garbey, E. (2010). *Learning Intercultural Communication Through English*. Ecimed.
- Hernández, A. (2003). *Curriculo y formación profesional. Capítulo V. Perfil profesional*. La Habana: Ed. Departamento de ediciones e imprenta ISPJE- CEPES. UH. ISBN 959-261-006 p. 74.
- \_\_\_\_\_. (2012). *Una visión contemporánea del PEA. Didáctica básica para los estudiantes de Psicología. Selección de Lecturas*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Ojalvo, V (1999). *Comunicación Educativa. Capítulo I. La Ciencia de la Comunicación*. Ed. Universidad Matanzas.
- Portugal, María G. (Octubre 2014). [www.promonegocios.net/mercotecnia/cultura-concepto-htm](http://www.promonegocios.net/mercotecnia/cultura-concepto-htm), consultado Noviembre 2014.
- Rodrigo A., M. (1999). *La Comunicación Intercultural*. Rubi Barcelona: Anthropodos Editorial ISBN 84-7658-572-1.



- Rojas, T. (2011). *El desarrollo de la comunicación Intercultural en estudiantes de medicina a través de las asignaturas inglés VI y VII*. Tesis presentada en opción al título de Máster en Ciencias de la Educación Superior. CEPES- UH.
- TKT Glossary of English Language Teaching (ELT) Terminology (2005). University of Cambridge.
- Vigotsky, L.S. (1985). Interacción entre enseñanza y desarrollo. En: *Selección de Lecturas de Psicología de las edades*. La Habana.
- Vilá, R. (2005). *La CCI. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria)*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas Universidad de Barcelona.
- Willis, J. A. (1996). *Framework for Task-Based-Learning. Longman handbooks for teachers*. Addison Wesley Longman Limited.



# Temas diversos



El pez grande se come al chico.  
Acrílico en cartulina.  
48x23cm

# Conocimiento occidental y saberes indígenas en la educación intercultural bilingüe en el Ecuador

## Western and indigenous knowledges in intercultural bilingual education in Ecuador

*Estudio*

Carmen Martínez Novo

Universidad de Kentucky - USA  
[carmen.martinez@uky.edu](mailto:carmen.martinez@uky.edu)

Recibido: 20 de mayo de 2016 / Aceptado: 19 de octubre de 2016

### Resumen

Este artículo analiza la relación entre los conocimientos indígenas y los occidentales en el sistema de educación intercultural bilingüe (EIB) en el Ecuador. El texto muestra que la tensión entre ambos tipos de saberes refleja diferencias en la forma en la que entienden el papel de la educación formal las bases y los líderes del movimiento indígena. El artículo también argumenta que los aliados de los movimientos indígenas (los grupos religiosos, los académicos, las ONG y otros) y las comunidades tienen distintos objetivos educativos. Mientras que los aliados y los líderes ven la EIB como un espacio para preservar la lengua y la cultura indígenas, los padres de familia y los estudiantes aspiran a que el sistema educativo formal les de acceso a conocimientos occidentales como la lecto-escritura en castellano, el inglés y la computación. Sin embargo, las comunidades no desprecian los saberes indígenas basados en la narrativa oral y la sabiduría de los ancianos, sino que no consideran que el espacio para la reproducción de estos saberes sea la escuela. Estos conocimientos tienden a reproducirse fuera de las instituciones educativas en los ámbitos de la familia y la comunidad. Los datos de este estudio se recogieron de forma colaborativa por la autora y un grupo de investigadores indígenas. Debido a

esto, el texto aporta puntos de vista internos y críticos que complementan los de otros estudios.

**Palabras clave:** Movimientos indígenas, educación intercultural bilingüe, saberes, metodologías colaborativas, Ecuador, Andes, Amazonía.

### Abstract

This article analyzes the relationships between indigenous and Western forms of knowledge in intercultural bilingual education (EIB) in Ecuador. The work shows that the tensions between both forms of knowledge reflect differences in the ways that indigenous leaders and communities understand the role of formal education. The article also argues that the allies of indigenous movements (religious groups, academics, NGOs, and others) and indigenous communities have different educational aims. Whereas allies and indigenous leaders see EIB as a tool to preserve indigenous language and culture, indigenous parents and students seek access to western forms of knowledge such as Spanish literacy, English, and computers. Communities do not underestimate indigenous knowledges based on oral narratives and elder wisdom. However, the article argues that indigenous individuals do not think that the school system is the right place for the reproduction

of this wisdom. These knowledges are typically shared outside of school premises in the domains of the family and community. The author gathered the data for this article with a group of indigenous researchers through a collaborative methodology. Thus, this study

contributes with internal and critical points of view that complement those of other studies.

**Keywords:** Indigenous movements, Intercultural Bilingual Education, ontologies, collaborative methodology, Ecuador, Andes, Amazon.

## Introducción<sup>1</sup>

Este artículo analiza la relación entre los conocimientos indígenas y los occidentales en el sistema de educación intercultural bilingüe (EIB) en el Ecuador. El texto demuestra que la tensión entre ambos tipos de saberes en las instituciones interculturales bilingües refleja diferencias en la forma en que entienden el papel de la educación formal las bases y los líderes del movimiento indígena. El artículo también discute que los aliados de los movimientos indígenas (los grupos religiosos, los académicos, las ONG y otros) y las comunidades indígenas tienen distintos objetivos educativos. Finalmente, se examina la naturaleza y localización de los saberes indígenas basados en la narrativa oral y la sabiduría de los ancianos. Estos conocimientos se reproducen típicamente fuera de las instituciones educativas en los espacios de la familia y la comunidad.

El estudio se basa en métodos colaborativos. Parte de los datos se recogieron a partir de una investigación más amplia sobre discriminación y luchas por la ciudadanía en el sistema educativo del Ecuador que se llevó a cabo con Carlos de la Torre (Martínez Novo y de la Torre, 2010) y con un grupo intercultural de investigadores. Los datos relativos a la educación intercultural bilingüe, que era sólo una parte del estudio más amplio, fueron recogidos por la autora y tres académicos indígenas: Juan Illicachi, Raúl Cevallos, y Kar Atamaint en tres regiones del Ecuador: La sierra norte y central y la provincia de Morona

Santiago en la Amazonía sur. A los datos del estudio original se añadieron entrevistas realizadas por Luis Alberto Tuaza en colaboración con la autora sobre las tradiciones orales de la provincia de Chimborazo. La mayoría de los datos se recogieron entre los años 2007 y 2009 y por lo tanto son anteriores a la reforma educativa llevada a cabo por el gobierno de Correa que analizo en otra publicación (Martínez Novo, 2016). Debido a que los datos se recogieron en colaboración con intelectuales indígenas, estos proveen información interna y puntos de vista que complementan los de otros estudios. Esta investigación también fue una oportunidad para entrenar académicos indígenas en métodos antropológicos y para proveer oportunidades de investigación para ellos. Por lo tanto, el estudio fue una experiencia en educación intercultural en sí mismo.

El impulso para tomar en cuenta el conocimiento indígena en las instituciones educativas se origina en las luchas de los movimientos indígenas y en su colaboración con sus aliados no-indígenas (grupos religiosos, activistas políticos, trabajadores del desarrollo, intelectuales). Según los estudios sobre los movimientos indígenas en América Latina, una de las demandas más importantes de estos movimientos ha sido la preservación de sus diferencias culturales y la promoción de sus formas de conocimiento (Sieder, 2002; Warren y Jackson, 2003; Yashar, 2005). Hasta ahora, la herramienta más poderosa para conseguir este objetivo ha sido la EIB. Postero y Zamosc (2004, p. 15, traducción de la autora) en un libro que revisa exhaustivamente las luchas indígenas en América Latina señalan que: “Una demanda central de todos los grupos es el reconocimiento de la diferencia cultural y su consecuencia, la necesidad de proteger la cultura indígena... Para la mayoría de los grupos indígenas la implementación de las

<sup>1</sup> Una versión previa de este artículo se publicó como “The tension between Western and Indigenous Knowledge in Intercultural Bilingual Education in Ecuador” en Regina Cortina (ed.), *The Education of Indigenous Citizens in Latin America*, Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters, 2014, pp. 98-123.



políticas de educación intercultural bilingüe es un requisito para las nuevas formas de ciudadanía”. Los movimientos indígenas se consideran nuevos movimientos sociales basados en la identidad. Por lo tanto, se espera que la preservación y enriquecimiento de esa identidad y cultura sean un punto central en sus agendas.

Sin embargo, las miradas etnográficas a las comunidades indígenas y sus prácticas educativas demuestran que existen ambigüedades y tensiones en cómo el proyecto cultural de los movimientos indígenas se ha entendido e implementado en la práctica (Canessa, 2004; Arnold y Yapita, 2006; García, 2005; Uzendoski, 2009; Martínez Novo, 2006). Por ejemplo, a pesar de los discursos oficiales de los líderes indígenas sobre la necesidad de preservar la cultura y la lengua, los padres indígenas de varios países demandan que sus hijos sean educados en castellano y que se les enseñe a leer y escribir en esa lengua. Los investigadores también han observado que los profesores bilingües ocupan la mayoría de su tiempo enseñando castellano y operaciones matemáticas básicas. Paradójicamente, en las prácticas cotidianas de las escuelas interculturales se le da poca importancia a enseñar materias académicas en lenguas indígenas, a la sabiduría de los ancianos y a sistemas nativos de anotar y transmitir conocimiento. Como resultado, se enseña a los niños acercamientos occidentales al conocimiento tales como la lectoescritura, así como contenidos occidentales. Por lo tanto, mientras que el discurso oficial de la EIB y los líderes indígenas enfatizan el conocimiento indígena, los padres y los niños que se benefician del sistema demandan el conocimiento occidental o “moderno” y los profesores luchan por enseñar este tipo de conocimientos a sus estudiantes mientras que públicamente aseguran preservar la cultura del grupo.

Uno de los objetivos de este artículo es explicar las razones históricas del contraste entre los discursos oficiales en la EIB y las prácticas cotidianas en las escuelas. Debido al contraste entre discursos y prácticas, ha sido metodológicamente importante no contentarse con usar docu-

mentos oficiales y entrevistar a líderes, maestros y sus aliados no indígenas. La investigación que aquí se resume ha priorizado el trabajo de campo en las escuelas así como la observación de sus prácticas cotidianas.

## La historia de la educación indígena en Ecuador

Es importante comprender cómo y por qué comenzó la educación indígena para entender las tensiones entre discursos y prácticas y entre conocimientos indígenas y occidentales en la EIB. Las luchas por mejorar el nivel de vida de los indígenas, y la organización política asociada a estas luchas, han estado ligadas a los intentos de proveer oportunidades educativas para esta población. Tal como han señalado Arnold y Yapita (2006) para el caso de Bolivia, la lucha de las comunidades indígenas por su derecho a la tierra les hizo darse cuenta de la importancia de aprender a leer y escribir para poder litigar con el Estado sin la necesidad de intermediarios. De igual manera, un estudio de los orígenes de la EIB en la sierra ecuatoriana (Martínez Novo, 2004) demostró que los campesinos que luchaban por la implementación de la reforma agraria vieron necesario fundar escuelas de forma que pudieran reclamar más efectivamente al Estado ecuatoriano, así como solicitar fondos de sus programas de desarrollo y crédito. Tal como han señalado Das y Poole (2004), el Estado consiste en gran medida en preparar y entender documentos escritos, actividades de las que los pueblos andinos estuvieron históricamente excluidos (Ramón, 1991; Arnold y Yapita, 2006).

El ejemplo que sigue ilustra las conexiones entre la alfabetización y la lucha por la tierra. Rafael Pérez, un activista indígena de la provincia de Imbabura me mostró la casa de la hacienda que su organización tomó después de una lucha de varias décadas y que la comunidad más tarde transformó en un centro comunal. Yo le pregunté: “¿Qué acciones concretas realizaron ustedes para tomar esta hacienda?” Yo pensaba que responde-



ría algo como que llegaron a la casa de hacienda en la noche, secuestraron al administrador, ocuparon las tierras de la hacienda y situaciones por el estilo. Sin embargo, él simplemente contestó: “Fuimos a Quito y comenzamos un juicio.” En esa ocasión, Pérez me regaló un libro que había escrito (Pérez, 2007, énfasis mío) narrando la larga lucha de su comunidad por la tierra de la hacienda. En esta narración, se revela el importante papel de la lectoescritura en las luchas indígenas. Siguen algunas frases de secciones de la narrativa de Pérez que demuestran que la lectura y la escritura juegan un papel central en el activismo indígena:

El comunero Segundo Olmedo Flores nos da su testimonio sobre el inicio de la lucha por la recuperación de la tierra comunitaria: “La lucha por la recuperación de la tierra comunitaria se inició a partir del año 1978. Un abogado de la ciudad de Latacunga *me regaló un libro* de la Ley de Reforma Agraria y *empecé a leer* y encontré en donde la ley favorecía la posibilidad de hacer afectación legal a una hacienda que sea colindante de la comuna” (p. 76). La alternativa que tomamos fue la de luchar legalmente por la recuperación de la tierra comunitaria de Tunibamba (p.78). Además analizamos que por derecho y por historia estas tierras nos pertenecen por lo cual es legítimo luchar legalmente (p. 79). ¿Cómo comprobamos que antiguamente estas tierras comunitarias han sido de nuestros mayores? Es claro comprobar porque *existen documentos* y entre tantos otros argumentos este es muy verdadero (p.80)... Para comprometerme a luchar por causa los pobres con el objetivo de llegar a la liberación, mi sueño se hizo realidad en esa asamblea. Porque cuando era pequeño *al leer la palabra de Dios en kichwa*, pensé que algún día llegaré a ser adulto y con esa estatura ayudaría a mi comunidad para salir de la situación de injusticia (p. 102-3). *Para llevar adelante esa lucha no tenía estudios ni conocimiento alguno*, y sobre todo tenía mucho miedo de hablar con las autoridades en la ciudad de Quito (p. 104). Una noche tuve un sueño. Estaba cerca de la hacienda Tunibamba, justamente en el camino, *se escuchaba una voz y me mandó que escriba*

en las paredes de la hacienda estas palabras: ¡Luchar por la liberación de los pobres! Así lo hice, *escribí lo dicho*.

En estos fragmentos, llama la atención el papel que juegan la lectura y la escritura en el activismo indígena. La lectura y la escritura son simultáneamente las herramientas para darse cuenta de la injusticia (la lectura del libro que explica la Ley de Reforma Agraria abre los ojos a los comuneros), así como los medios para luchar contra ella (la lucha legal a través de los documentos). Más allá del uso práctico de la escritura para litigar con el Estado, esta narrativa asigna a la escritura poderes espirituales, y conecta esta actividad con la esfera religiosa y sobrenatural. La escritura ha debido parecer muy poderosa a aquellos que estuvieron excluidos de adquirir esta destreza. La conexión entre lectura, escritura y religión en el texto de Pérez puede también explicarse por la importancia que la Teología de la Liberación otorga a la lectura de la Biblia para enseñar religión a los grupos de base (ver Lyons, 2006). La Teología de la Liberación fue una importante influencia en la lucha comunitaria de Tunibamba tal como lo narra Pérez (2007, pp. 118-121).

Históricamente, los indígenas que eran analfabetos utilizaron abogados locales llamados “tinterillos” para que les ayudaran en sus luchas contra el Estado y los terratenientes (Becker, 2012). Sin embargo, aprender a leer y escribir otorga a los campesinos un mayor conocimiento del contexto político y una mayor capacidad para protestar. En el caso que se discute aquí, algunos miembros de la comunidad sabían leer y escribir mientras que otros firmaron la petición para que se les entregue la tierra de la hacienda con sus huellas dactilares (Pérez, 2007, p. 83). Sin embargo, la comunidad también utilizó intermediarios en sus luchas legales tales como un abogado socialista y una mujer que trabajaba para la iglesia católica progresista. La narrativa de Pérez describe la lucha de su comunidad como un proceso de circulación de papeles que iban y venían desde la comunidad a las diferentes oficinas del Estado y vuelta por al menos dos décadas. La distancia entre lo que la



autora esperaba cuando conversó con Pérez por primera vez, una ocupación ilegal de la hacienda, y lo que en realidad ocurrió, una intervención legal tortuosa, nos enseña sobre la importancia de los documentos, la alfabetización y la escritura en las luchas de los movimientos sociales. También nos damos cuenta de cómo el Estado, entendido como la circulación de papeles (Das y Poole, 2004) puede parecer amenazador a aquellos que han sido excluidos del acceso a la educación formal en la lengua dominante.

La revisión de los documentos históricos sobre cómo comenzó la educación intercultural bilingüe en algunas regiones de Ecuador aporta otra razón por la cual era necesario crear la EIB: para abrir oportunidades educativas allí donde no las había (Martínez Novo, 2004). A pesar de la existencia de leyes republicanas que exigían la educación de los indios desde 1830, la mayoría de los indígenas estuvieron excluidos de la alfabetización hasta los años sesenta y setenta del siglo XX. En 1833, un decreto presidencial estableció que debería haber una escuela para indios en cada parroquia. Sin embargo, las comunidades indígenas en vez del Estado ecuatoriano eran responsables de suministrar los fondos necesarios para su propia educación (Yáñez Cossío, 1996). El Estado delegó la educación de los pueblos indígenas de la Amazonía a las misiones católicas. El primer presidente del Ecuador, Juan José Flores, dividió la Amazonía en cuatro provincias y pidió al papa que crease vicariatos que estarían a cargo de su administración, así como de crear la infraestructura de educación y salud en estos territorios. En 1895, el gobierno liberal de Eloy Alfaro estableció que debería haber escuelas especiales para los indios de forma que éstos pudieran ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos (Yáñez Cossío, 1996, p. 75). Esta ley señalaba que en todas las propiedades agrarias con más de veinte indios registrados, el patrón debería mandar a los niños indios a la escuela más cercana hasta que cumplieran los catorce años de edad. Si no existía una escuela en las cercanías, el patrón debía abrir una gratuitamente en su hacienda (Yáñez Cossío,

1996, p. 75). A pesar de estas buenas intenciones, esta ley no fue implementada. Tal como ha demostrado Andrés Guerrero (2000), el Estado ecuatoriano delegó sus obligaciones a terceros como los terratenientes que, con algunas ilustres excepciones, no tenían mucho interés en enseñar a sus trabajadores a leer y escribir. Tal como señala el decreto de 1895, la falta de oportunidades educativas también significó la exclusión de los derechos ciudadanos, ya que aquellos que no sabían leer y escribir en castellano no podían votar o ser elegidos hasta 1979, año en que se otorgó el derecho al voto a los analfabetos durante la transición a la democracia.

La mayoría de los indígenas siguieron siendo analfabetos hasta bien entrado el siglo XX debido a la negligencia estatal y a la oposición de los terratenientes. Algunas experiencias educativas pioneras para los pueblos indígenas comenzaron como escuelas clandestinas promovidas por el partido comunista y su rama la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI) desde los años cuarenta del siglo XX. A pesar de estos esfuerzos, a fines de los años sesenta, aproximadamente setenta por ciento de los hombres indígenas y noventa y cinco por ciento de las mujeres indígenas seguían siendo analfabetos en algunas regiones (Martínez Novo, 2004).

Otra razón para crear un sistema de educación intercultural bilingüe fue la lucha en contra de la discriminación de los niños indígenas en las escuelas mestizas. Los pocos activistas e intelectuales indígenas que pudieron educarse en los años sesenta y setenta del siglo XX tuvieron experiencias traumáticas (Burgos, 1977; de la Torre, 1996; 2000). Por esta razón buscaron crear espacios alternativos que estuvieran libres de la discriminación y la violencia de los profesores blanco-mestizos. Antes de que esto fuera posible, como describe Carlos de la Torre (1996), las jerarquías raciales se inscribieron brutalmente en los cuerpos y mentes de los jóvenes indígenas.

Durante la segunda mitad del siglo XX, la izquierda, la iglesia católica progresista, los misioneros protestantes, las ONG, y los acadé-



micos, particularmente los etno-linguistas y los antropólogos, crearon y apoyaron instituciones educativas y sistemas educativos regionales para los pueblos indígenas (Yáñez Cossío, 1996). Estas experiencias se consolidaron bajo la dirección de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) cuando la educación intercultural se oficializó en 1988. Además, todas las escuelas localizadas en áreas rurales con mayoría de población indígena se transfirieron al sistema intercultural bilingüe. Los profesores de estas escuelas fueron transferidos a la educación intercultural independientemente de que fueran indígenas o mestizos y de que hablaran o no la lengua nativa. El Estado ecuatoriano permitió que las organizaciones indígenas manejaran con autonomía el sistema intercultural bilingüe.

Esta historia dio lugar a algunas tensiones entre los sistemas pre-existentes que eran manejados por las órdenes religiosas o por otros grupos y la nueva dirección otorgada a las organizaciones indígenas. Hasta hace poco no ha estado claro quién está a cargo de qué infraestructura y funciones. Otra tensión que ha continuado tiene que ver con los profesores mestizos que fueron transferidos al sistema de educación intercultural. Aunque hace falta más investigación sobre los profesores mestizos de las escuelas interculturales, los profesionales indígenas argumentan que los primeros tienden a ser hostiles a la EIB (Illicachi, 2007; Cevallos, 2007). Un problema adicional es que muchos profesores no hablan la lengua indígena. Finalmente la diversidad de experiencias regionales pre-existentes hacen que el sistema intercultural sea heterogéneo y refleje distintos tipos de influencias. Por ejemplo el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) dirigido por José Manangón se caracteriza por una pedagogía participativa adaptada al medio social y natural de los estudiantes. Desafortunadamente, en otros sistemas de EIB la pedagogía de la educación intercultural continuaba estando centrada en el profesor y basada en la memorización cuando se hizo este estudio, ya que los actores educativos fueron menos innovadores. Es importante por lo

tanto tomar en cuenta esta heterogeneidad en los orígenes e historias para no homogeneizar la EIB.

Tal como la autora ha documentado anteriormente (Martínez Novo, 2004), han existido tensiones en cómo los aliados externos han entendido la educación intercultural y cómo la han entendido las bases indígenas. Los actores externos han enfatizado la enseñanza de técnicas agrícolas, la pedagogía intercultural y la lengua y cultura indígena. Los campesinos indígenas, dándose cuenta de los límites de una agricultura minifundista en parcelas de altura muy erosionadas, así como de las restricciones del empleo educativo en el medio rural, han demandado una formación que sea útil en el mundo moderno y urbano y que entrene a los estudiantes en conocimientos tales como el inglés, la computación, el turismo, la contabilidad, la mecánica y otras profesiones.

La principal motivación para la creación de la EIB para sus beneficiarios fue la posibilidad de tener acceso a la movilidad social y de mejorar su nivel de vida a partir de las luchas legales en el lenguaje del Estado y de la adquisición de las destrezas que les convertirían en ciudadanos. La escuela también era percibida como un mecanismo para adquirir el conocimiento moderno y occidental que haría posible la inclusión socio-económica de estas poblaciones indígenas rurales. Sin embargo, la única forma de tener acceso a estos objetivos fue con la ayuda de los actores no-indígenas como los grupos religiosos, las ONG, y los intelectuales. Estos activistas valoraban a las poblaciones originarias y sus tradiciones y deseaban preservar y reforzar sus saberes y lenguas. La relación entre estos activistas no-indígenas y los objetivos prácticos de las poblaciones campesinas explica ciertas tensiones en la implementación de la EIB.

## La situación actual

A diferencia de otras experiencias de EIB en América Latina tales como las de México, Perú y Bolivia, en Ecuador la EIB no ha sido manejada hasta 2009 por el Estado sino por las organizaciones indígenas de forma descentralizada. El Estado



ecuatoriano retuvo los derechos de legislar y financiar el sistema intercultural, pero las organizaciones indígenas estuvieron a cargo desde 1988 de producir materiales pedagógicos y curriculum y de tomar decisiones con respecto al personal administrativo y docente. En 1988, el ministerio de educación firmó un acuerdo con CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) delegando el manejo de la educación intercultural bilingüe a esta organización. Más tarde la FEINE (Federación de Indígenas Evangélicos) y la FENOCIN (Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras), organizaciones indígenas más pequeñas, tuvieron acceso a una parte de los espacios de decisión.

Sin embargo, en Febrero de 2009, a través del decreto ejecutivo 1585, el Gobierno de Rafael Correa (2007-presente) suprimió la autonomía de las organizaciones indígenas para elegir las autoridades de DINEIB y para decidir sobre las políticas educativas. Este decreto estableció que el Ministro de Educación manejaría la EIB de acuerdo con las políticas públicas nacionales. Todas las autoridades incluyendo el director nacional de EIB y los directores provinciales podrían ser nombrados y despedidos libremente por el ministro. El ministerio justificó este cambio que contradice la idea de autonomía que implica el Estado plurinacional declarado en la Constitución de 2008. Según el Ministerio de Educación, la EIB se delegó a las organizaciones indígenas en el contexto de la disminución de la capacidad estatal durante el periodo neoliberal. Por esta razón, la EIB se convirtió según el ministerio en el botín de un grupo de líderes corruptos que usaron el sistema para su propio provecho, lo politizaron, y que fueron la causa de los profundos problemas de calidad del sistema. El ministerio también acusó a CONAIE de racismo por haber enseñado a los niños sobre las luchas y los movimientos indígenas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2009). El contexto neo-liberal de recortes presupuestarios y de discriminación presupuestaria de la EIB con relación a la educación hispana en el que las

organizaciones indígenas tuvieron que operar no se menciona como posible razón para algunas de las deficiencias de la EIB. Según Rodríguez Caguana (2016) el Estado entregó a la EIB 134\$ por cada 261\$ que recibió el sistema hispano antes de la centralización educativa.

En Marzo de 2011, se aprobó una nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Esta ley no es únicamente para la educación de los pueblos indígenas sino que se refiere a todo el sistema educativo que a partir de ese momento se torna intercultural en su totalidad. Por ejemplo, la ley establece que el Estado está obligado a incluir progresivamente en el curriculum el estudio de al menos una lengua ancestral así como de las realidades nacionales y de las historias y conocimientos locales (LOEI, Título I, Artículo 5, letra l). Persiste un sistema separado de EIB, pero ahora es parte del ministerio de educación y el ministro es su principal autoridad. El resto de las autoridades del sistema son elegidos por concurso de méritos por el Consejo de Participación Ciudadana y Control Social, una institución cercana al ejecutivo. En la LOEI, el Gobierno define la interculturalidad como “la coexistencia e interacción en igualdad que promueve la unidad en la diversidad y el aprecio mutuo entre individuos, nacionalidades, y pueblos en los contextos nacionales e internacionales.”

Se aprecian varias tensiones en esta ley: Primero, una centralización de las decisiones en el ejecutivo que asume la responsabilidad de la implementación de la interculturalidad en toda la sociedad. Además es preocupante la apropiación de la interculturalidad por parte de la sociedad mestiza, así como la disolución de su significado, a expensas de la interculturalidad como un proyecto político indígena. Aunque el gobierno señala que la interculturalidad y los saberes indígenas deben aplicarse a todo el sistema educativo, pocos pasos se han tomado al respecto y existen numerosas trabas en las instituciones hispanas públicas y privadas para asumir la enseñanza de las lenguas y saberes indígenas y afroecuatorianos. Estas trabas incluyen la resistencia de administradores, profesores y padres de familia.



Un cambio reciente en el sistema intercultural ha sido que los indígenas favorables al gobierno, y sobre todo los profesores mestizos que trabajaban en la EIB, han asumido posiciones de liderazgo en las instituciones y en las escuelas, reemplazando a los administradores y profesores indígenas cercanos a la CONAIE. Parte de lo que parece estar en juego es quién controla los puestos de trabajo en el sistema educativo. Esto es muy importante ya que la enseñanza en las escuelas interculturales es prácticamente el único empleo accesible para los profesionales indígenas en un mercado de trabajo sumamente discriminatorio. El que controle los puestos de trabajo también controlará las lealtades políticas. De esta forma, la supresión de la autonomía de la EIB es un fuerte golpe a la CONAIE como movimiento social.

Otro cambio preocupante es el cierre de escuelas comunitarias y la concentración de los estudiantes en escuelas-eje o “escuelas del milenio”. La educación descentralizada, y manejada por los actores comunitarios fue uno de los pilares más importantes de la EIB desde su creación, ya que conectaba la educación con la institucionalidad política, la lengua y la cultura indígenas y la hacía más participativa (Martínez Novo, 2016). La centralización opera contra el espíritu y la filosofía de la EIB. Los críticos de estas políticas recientes también han señalado las dificultades que confrontarán los estudiantes para llegar a las escuelas centralizadas caminando, lo cual puede causar su exclusión del sistema educativo, una situación que anteriormente las escuelas comunitarias buscaron remediar (Mena y Terán, 2014). Otros investigadores han señalado importantes problemas de desnutrición ya que las madres no pueden aportar comida casera para los estudiantes como hacían en las comunidades y los estudiantes pasan jornadas enteras sin comer o ingiriendo comida-basura (Tuaza, 2016). Las escuelas del milenio tienden a estar localizadas, aunque no siempre, en cabeceras parroquiales o cantonales que históricamente estaban pobladas por mestizos, lo cual puede dar lugar al retorno de la discriminación étnica. Finalmente, los profesores bilingües también han sido líderes

políticos en las comunidades. La participación activa de las comunidades y su cohesión en redes provinciales, regionales y nacionales ha sido una de las claves del éxito del movimiento indígena ecuatoriano (Zamosc, 1994). Al sacar a los profesores de la comunidad y concentrarlos en escuelas eje, se está debilitando también a los movimientos sociales. Aún tomando en cuenta las razones esgrimidas por el gobierno para este cambio: mejorar la calidad educativa y la infraestructura, los críticos apuntan a serios problemas sociales.

Además, las escuelas eje no imparten una educación pertinente a la realidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas. Un ejemplo son los nuevos libros de texto distribuidos a las escuelas centralizadas. Estos libros están escritos en (mal) idioma castellano, e invisibilizan la historia de los movimientos sociales indígenas, discutiendo sin embargo el buen vivir como una filosofía nacional vaga y desligada de los movimientos sociales. Otros investigadores han señalado que las escuelas interculturales estandarizadas se han castellanizado y nacionalizado y que se ha regresado a políticas de asimilación cultural (Meneses Pardo, 2016). Serán necesarios nuevos estudios para dilucidar cómo estas transformaciones afectan al estatus de los conocimientos occidentales e indígenas en la EIB. Lo discutido en este artículo se refiere a tensiones preexistentes a la reforma educativa del 2009 que son ilustrativas de tendencias culturales de larga duración.

### Saberes occidentales e indígenas en la EIB: Datos etnográficos

A pesar de los discursos sobre la importancia de preservar la lengua y cultura indígenas a través de la EIB, uno de los datos más controversiales de nuestro estudio es que los líderes de la EIB no parecían estar convencidos a nivel personal de lo que promovían en la esfera pública. La EIB ha sido percibida en el medio indígena como un sistema de segunda para los más pobres. Muy pocos líderes han enviado a sus hijos a las escuelas interculturales, y la mayoría ha favorecido en sus elecciones



personales las escuelas hispanas de las capitales provinciales (Cevallos, 2007; Illicachi, 2007). A veces, tener suficiente dinero para pagar el autobús para la ciudad más cercana y mayores gastos de uniformes y material escolar, ha condicionado la decisión entre asistir a una escuela intercultural rural o a una escuela hispana urbana. Los líderes, al tener mayor poder adquisitivo, han elegido lo que han considerado mejor para sus hijos, la escuela hispana localizada en un centro urbano.

De forma similar a los líderes, otros ciudadanos indígenas no han querido que sus hijos formen parte de este tipo de educación. Muchos padres aseguran que sus hijos no necesitan una educación en kichwa porque ya conocen esta lengua. Ven la educación formal como una oportunidad para que sus hijos aprendan lectoescritura en castellano y si es posible lenguas extranjeras que se consideran necesarias para tener éxito en un mundo globalizado. También desean que sus hijos aprendan sobre tecnología, otro saber fundamental para tener éxito en el mundo contemporáneo. A diferencia de las escuelas rurales que cuentan con pocos recursos, las escuelas urbanas tienen más medios y proporcionan enseñanza de inglés, computación, educación física y arte. En las entrevistas que realizamos con padres indígenas en la Sierra y Amazonía, la posibilidad de la enseñanza del inglés y la computación era razones por las que los padres indígenas preferían la educación Hispana a la EIB.

El kichwa y otras lenguas indígenas no han experimentado el renacimiento esperado después de varias décadas de EIB en el Ecuador. Tal como han señalado Haboud (2004) y Maldonado (2004) muchos jóvenes indígenas en la zona de Otavalo ya no hablan el kichwa. Esto no se debe únicamente a que los padres que pueden pagarlo hayan preferido las escuelas hispanas urbanas, sino también al hecho de que en las escuelas interculturales bilingües se han usado muy poco las lenguas nativas. En nuestra experiencia de observación en varias regiones, la educación toma lugar en castellano y la lengua nativa es sólo una asignatura que se enseña una o dos veces en semana. En algunas lecciones de lengua indígena, sobre todo en la

Amazonía Shuar, la clase se enseña en castellano y sólo se requiere que los estudiantes memoricen algunas palabras en shuar chicham. Este tipo de pedagogía es menos eficiente que la inmersión para la preservación de la lengua y puede crear confusión entre lenguas para los estudiantes. Además, a menudo las lenguas indígenas se usan en las aulas para introducir conceptos occidentales tales como el himno nacional y divisiones del tiempo occidentales tales como los meses del año y los días de la semana, conceptos que no existían en la cosmovisión indígena. Estas palabras son neologismos inventados por los misioneros o por las organizaciones. Esta estrategia imita estrategias anteriores de los misioneros que utilizaron las lenguas indígenas con el propósito de evangelizar y asimilar culturalmente a los pueblos indígenas.

El componente cultural se desarrolló menos incluso que el lingüístico. Como ha señalado Uzendoski (2009) para el caso de la Amazonía norte, no se le da suficiente importancia al conocimiento de los ancianos en las aulas interculturales. Tanto Uzendoski como Arnold y Yapita (2006) señalan que formas no occidentales de inscribir y transmitir conocimiento tales como los textiles y el grabado en roca no se han tomado en cuenta en la EIB, que ha estado enfocada exclusivamente en la enseñanza de sistemas de escritura occidentales. Sin embargo, existen diferencias entre sistemas regionales. Se observó que las escuelas interculturales de Imbabura ocasionalmente invitan a los sabios mayores o yachaks para conversar con los estudiantes, particularmente en épocas de fiesta. Sin embargo, no hemos documentado prácticas similares en la Amazonía o en la Sierra central.

Paradójicamente, la enseñanza de las lenguas y culturas indígenas es la razón más importante para justificar la necesidad de la EIB y a la vez parece que estas enseñanzas no han sido percibidas como algo importante por los maestros, padres y estudiantes usuarios de la EIB. Un ejemplo es esta cita de una mujer shuar que está orgullosa de ser parte del movimiento indígena:

Desde luego, yo me identifico como shuar. Adonde voy digo: “Yo soy shuar, soy de la



Amazonía y soy ecuatoriana.” Pero sin embargo es injusto que hoy las escuelas enseñen sólo shuar. ¿Como pueden aprender los niños si no les enseñan buen español? Cuando nosotros fuimos a la escuela teníamos profesores bien preparados de Quito y Guayaquil. Al menos gracias a esos profesores aprendimos buen español. Nosotros queremos educación para nuestros niños. Si no tenemos buena educación, tendremos delincuencia. Ellos nos enseñaron bien. Nos enseñaron cómo hacer las cosas, cómo cocinar, cómo saludar, cómo comer apropiadamente, cómo usar la escoba... Pero hoy las escuelas no enseñan a los niños buenas maneras (Entrevista con la autora, 19 de febrero de 2006).

Aquí la entrevistada critica el cambio de un sistema dirigido hacia la asimilación de los indígenas a la cultura occidental a uno enfocado en la preservación de la lengua y la cultura shuar. La cita puede ser interpretada como prejuicio internalizado, ya que la entrevistada prefiere el conocimiento occidental y los profesores mestizos urbanos. Es interesante la combinación de este prejuicio con la identificación de la entrevistada con la identidad shuar. Pero la cita también refleja la forma en que las comunidades perciben el papel de la escuela: su rol es ayudar a los niños a insertarse en la sociedad dominante y a adquirir los saberes dominantes. Paradójicamente, la entrevistada se queja de que la educación toma lugar en shuar cuando observamos que toma lugar en castellano, el shuar siendo tan sólo una asignatura esporádica entre otras. La mujer puede estar tomando literalmente el discurso de líderes y profesores que defienden la EIB, o su comentario puede interpretarse como normativo: los estudiantes deben aprender el castellano en vez del shuar en la escuela.

Otra razón de la falta de énfasis en la lengua y la cultura en las escuelas interculturales ha sido la falta de profesores bilingües que puedan enseñar la lengua. Muchos profesores mestizos que no hablaban la lengua fueron transferidos a la EIB cuando esta fue oficializada en 1988. Estos profesores no fueron entrenados adecuadamente para enseñar la lengua y la cultura. Por ejemplo, en 2007 tan sólo el 20 por ciento de los profesores

de la EIB en Imbabura hablaban kichwa (Cevallos, 2007).

Esta era la situación antes de que se privilegiaran los administradores mestizos, los libros de texto oficiales fueran en castellano, y las escuelas se concentraran en las cabeceras parroquiales. La situación de pérdida de las lenguas y de los saberes indígenas en el sistema escolar intercultural se ha intensificado en la última década.

## Los conocimientos indígenas fuera del sistema escolar

Si los conocimientos indígenas, incluyendo las lenguas y los saberes no se han enseñado suficientemente en las escuelas interculturales, y si los padres indígenas prefieren que sus hijos aprendan destrezas occidentales para poder mejorar su nivel de vida, ¿significa eso que los saberes indígenas no se están reproduciendo o no tienen importancia para las comunidades? Esto no es cierto. El siguiente ejemplo de pedagogía comunitaria kichwa demuestra que el kichwa y los saberes indígenas en la forma de tradición oral se siguen enseñando y juegan un papel muy importante en la formación de los jóvenes. Sin embargo, estos saberes en su formato más complejo se localizan en la esfera comunitaria y de la familia, y no se han integrado suficientemente al sistema escolar.

Esta sección está basada en la colaboración con Luis Alberto Tuaza que recopiló tradiciones orales kichwas en la provincia de Chimborazo en Ecuador. Las entrevistas se utilizan con el permiso de Tuaza. La entrevistada, Petrona Pilamunga Duchi conocida cariñosamente como mama Pitu es una mujer mayor sabia y muy respetada de la comunidad de Cicalpito, en el cantón Colta. Luis Alberto recogió narraciones orales que mama Pitu usa para educar a los jóvenes en su comunidad.

Mama Pitu es una campesina que posee pequeñas parcelas cerca de su comunidad, cultiva la tierra y cuida animales domésticos. Sin embargo, su experiencia también está ligada a la hacienda, así como a la migración. Los miembros de su familia han migrado a la costa desde los



tiempos de la hacienda. Como es bien sabido, en el sistema hacendatario, los indígenas y sus familias trabajaban por un salario nominal y por el usufructo de una pequeña parcela conocida como huasipungo que a menudo estaba localizada en las zonas menos productivas de la hacienda. Los indígenas se transferían a un nuevo patrón cuando se vendía la tierra, no tenían libertad de movimiento, y se les castigaba físicamente (para una descripción del sistema de hacienda en Chimborazo ver Lyons 2006). El sistema de hacienda declinó en Ecuador a partir de 1964 cuando la primera ley de reforma agraria abolió las relaciones de trabajo precarias. Después de la reforma agraria, los peones de hacienda adquirieron la propiedad de los huasipungos. También adquirieron tierras adicionales gracias a créditos estatales o de las ONG. Sin embargo, estos minifundios en zonas poco productivas en pendiente y erosionadas no fueron suficientes para su subsistencia. La familia de mama Pitu siguió migrando temporalmente a la costa y a zonas urbanas para complementar sus ingresos y sus hijos viven ahora en Quito, donde Pitu se ha mudado recientemente.

Las narrativas de mama Pitu no muestran una comunidad indígena pre-hispánica prístina. Por el contrario, y reflejando las experiencias del grupo, los personajes de mama Pitu viven en haciendas y migran a la costa para vender sus productos. Los hacendados y sus esposas aparecen como personajes benignos en esta narrativa. Son los mayordomos o supervisores los que aparecen como personajes malvados. Los mayordomos golpeaban a los indígenas y, según la narrativa de Pitu, mentían a sus jefes. Los hacendados intencionalmente promovieron relaciones paternalistas con sus peones, mientras que la responsabilidad de los castigos se delegaba a los cuadros intermedios que estaban a cargo de la supervisión. Los personajes de mama Pitu también migran para buscar riquezas inimaginables en sus viajes. En uno de sus cuentos, en un viaje a la costa los indígenas se encuentran con Dios que toma la forma de un hombre alto y blanco al que llaman “tayta amito,” un término con el que los indígenas

se refieren a Dios en la provincia de Chimborazo. En esta historia Dios amonesta a los indígenas migrantes por su avaricia y particularmente por dejar sus tierras abandonadas.

Una característica de la narrativa de Pitu es la curiosa relación entre seres humanos y animales. Cuando los humanos hacen algo que la narradora considera moralmente malo, se convierten en animales. Por ejemplo, un hombre que de acuerdo a su esposa no tenía suficiente sexo con ella se convierte en un toro que se escapa al lago para tener relaciones sexuales con las vacas. Una hacendada que no tenía relaciones con su marido sale al establo y tiene relaciones con un caballo. También aparecen animales malvados como el cóndor que se disfraza de un rico personaje para engañar a una mujer campesina para que se case con él. Estas narrativas pueden interpretarse como historias moralizantes que enseñan que es bueno cuidar de la pareja y de la familia para no volverse como un animal.

Los límites entre lo humano y lo animal resultan borrosos en la narrativa de Pitu. Los personajes se mueven libremente entre un mundo y otro de forma similar a lo que Viveiros de Castro (2000) ha llamado “perspectivismo amerindio,” una cosmovisión en la que los humanos, los animales y los espíritus comparten la condición humana común, pero toman diferentes formas naturales mientras que perciben el mundo desde una perspectiva humana. Sin embargo, en contraste con el análisis de Viveiros de Castro, donde los cambios de naturaleza y de perspectiva no parecen estar ligados a la moralidad, o donde los cambios de naturaleza indican una espiritualidad superior como la del chamán que se convierte en puma porque es superior espiritualmente, la narrativa de Pitu liga los cambios de estatus con el fracaso moral. Mama Pitu parece estar enseñando a los niños y jóvenes qué significa volverse y permanecer plenamente humano. Por ejemplo, ser humano es cuidar de la pareja y de la tierra propia para no caer en la animalidad. Los niños y jóvenes disfrutaban de estas narrativas y se ríen mucho ya que éstas contienen muchos elementos humorísticos y de picaresca sexual.



El tipo de conocimiento producido o preservado por Pitu resiste al esencialismo y no puede ser entendido en oposición al conocimiento occidental o a la modernidad. Sus enseñanzas incluyen lecciones históricas sobre cómo sobrevivir al sistema de hacienda, y advertencias sobre las oportunidades y peligros de la migración, así como el papel de la agricultura de subsistencia en este contexto. Son por lo tanto estrategias para que los jóvenes indígenas sobrevivan en la modernidad. Las narrativas no son únicamente cuentos de resistencia y descolonización, sino también historias de acomodamiento y de paternalismo, de la bondad de algunos patrones y la maldad de otros (ver Scheper Hugues, 1992 para una discusión de buenos y malos patrones y paternalismo). La narrativa de Pitu es una expresión compleja de cultura popular, caracterizada por sus contradicciones, que incluye las experiencias históricas del grupo, su percepción de lo que significa ser humano, la relación de los comuneros con la naturaleza circundante, así como formas de resistencia y acomodación a diferentes sistemas de opresión. Nos encontramos frente a expresiones complejas de la cosmovisión kichwa.

Desafortunadamente, esta importante fuente de conocimiento comunitario no se ha articulado suficientemente al sistema escolar intercultural. Aunque la EIB reclama la incorporación precisamente de este tipo de saberes en el sistema educativo formal, nuestras observaciones en escuelas de las tres regiones muestran que los ancianos no son invitados a menudo, o tomados en serio, en la EIB y que no tienen un papel destacado y permanente en las pedagogías interculturales. Una explicación es que estos ancianos no tienen títulos educativos formales y existen dificultades burocráticas para su incorporación al sistema escolar. Cuando observamos que se invitó a ancianos a las actividades escolares, por ejemplo en una escuela de una comunidad cercana a Cotacachi, el conocimiento que se les pidió fue folklórico y estereotipado, enfocado en describir fiestas como el *Inti Raymi*, la tradicional celebración andina del sol. Narrativas complejas y ricas

como las de *mama Pitu*, que inserta las vivencias indígenas en la modernidad y que incluye experiencias de resistencia y acomodación, pueden sacudir la sensibilidad esencialista de algunos activistas, maestros y aliados no-indígenas.

## Conclusiones

Se ha argumentado que la preferencia por formas de conocimiento indígena u occidental en la EIB muestra fisuras en la forma de entender el papel y objetivos de la educación formal de los aliados no-indígenas, los líderes y las bases indígenas. Desde los años sesenta del siglo XX, los aliados de los indígenas han promovido una educación basada en la preservación de las lenguas y culturas indígenas como una forma de respeto a estas poblaciones. La implementación de estas ideas ha sido desigual. En algunos casos ha fracasado porque aquellos que estaban a cargo de realizar esta tarea, los maestros y las comunidades, no han estado convencidos de que éste sea el papel de la educación formal. Las bases han demandado inclusión en la cultura dominante y la nación a través de la alfabetización en los lenguajes del poder, ya sea el castellano y las matemáticas o el inglés y la computación. Han demandado acceso a una educación libre de discriminación, así como una educación adaptada a sus circunstancias particulares. Los líderes indígenas han estado situados en medio de estos dos campos: por una parte han adoptado los discursos esencialistas de los aliados para conseguir recursos educativos y reconocimiento, pero por otra, como personas que han crecido en medios subalternos, también se han dado cuenta de la importancia de la inclusión y del acceso a los conocimientos dominantes. Esto explica las contradicciones entre los discursos públicos de los líderes y sus discursos y prácticas personales y privados. Tal como han mostrado Denise Arnold y Christine Hastorf (2008), los grupos indígenas de los Andes han considerado desde tiempos pre-hispánicos que es importante apoderarse del poder, conocimiento, y tradiciones de otros grupos, aun de grupos enemigos. Esta asimilación de



las ideas y energías ajenas ha sido un componente importante de la tradición Andina así como de la shuar (Descola, 1998).

Sin embargo, esto no significa que el conocimiento y las lenguas indígenas no deban tener un papel destacado en la educación intercultural y en la sociedad tanto indígena como no-indígena. Son los occidentales los que piensan que las ideas occidentales e indígenas son opuestas e incompatibles, particularmente porque el pensamiento occidental asigna al pensamiento indígena al pasado. El pensamiento indígena tiende a ser holístico. Las personas indígenas perciben lo occidental y lo indígena como complementarios y no como mutuamente exclusivos. Ambos dominios son importantes fuentes de sabiduría que pueden usarse para que el individuo viva a plenitud. Además, narrativas complejas que reflejan la cosmovisión kichwa como las de mama Pitu muestran que los pueblos indígenas están firmemente insertados en la modernidad.

La narrativa de Pitu, sin embargo, podría no ser popular entre los activistas y sus aliados no-indígenas ya que no se trata precisamente de cuentos heroicos de resistencia al colonialismo, sino también de historias picarescas de acomodamiento, supervivencia y paternalismo. Una combinación de elementos como que la narrativa no es necesariamente heroica y que los ancianos carecen de credenciales educativas formales pueden conspirar para que estos complejos saberes no se hayan integrado al sistema escolar intercultural. Además el hecho de que las comunidades entiendan a la escuela como una puerta de acceso al Estado y a la movilidad social no contribuye a que estos conocimientos sean apropiados por las instituciones. Algunas dificultades para imprimir un carácter indígena al sistema educativo formal se relacionan con la dificultad de transformar lo subalterno en dominante. Incluso la población a la que este sistema debe servir percibe la EIB como una opción pobre y de segunda clase, es decir subalterna.

Parte de las tensiones derivan de quién controla la EIB. Históricamente aliados no-indígenas bienintencionados controlaron las primeras expe-

riencias de EIB. Imprimieron los objetivos de la preservación cultural y lingüística en estos sistemas emergentes. Sin embargo, desde sus inicios, estos sistemas mostraron tensiones entre estos objetivos de los agentes externos y las aspiraciones más prácticas de los campesinos empobrecidos y discriminados que buscaban acceso a la educación y al bienestar económico. Más tarde, las organizaciones indígenas ganaron la autonomía para dirigir el sistema, una autonomía que fue única en América Latina. Sin embargo, esta autonomía se ganó en el contexto de un periodo neo-liberal en el cual el reconocimiento de la diversidad cultural no vino acompañado de suficiente financiamiento. La pobreza financiera contribuyó a que la EIB se perciba como una opción de segunda clase. Además, un mayor control por parte de las organizaciones puede haber intensificado las contradicciones entre los discursos y las prácticas escolares. En una situación de pobreza financiera, las organizaciones necesitaban más que nunca el financiamiento de las ONG, de la cooperación internacional y de otros actores externos. Más recientemente, las organizaciones han perdido la autonomía educativa y un Estado tecnocrático liderado por blanco-mestizos diseñó e implementa la interculturalidad para los indígenas. Se está dando aun más fuertemente la regresión al monolingüismo y la monoculturalidad.

Teniendo en cuenta estas reflexiones, ¿cuáles serían las recomendaciones de la autora para mejorar la EIB en Ecuador? Enfatizaría en primer lugar la necesidad de escuchar a las bases con referencia a sus deseos de tener pleno acceso a los saberes dominantes que puedan ser útiles para ellos en el mundo moderno y rural-urbano. En segundo lugar, las experiencias educativas deben seguir trabajando para proveer una educación libre de discriminación y suficientemente flexible para adaptarse a las demandas y a las condiciones de vida cambiantes de las poblaciones indígenas. En tercer lugar se sugiere que el conocimiento indígena complejo debe ser integrado de una forma más eficiente al sistema formal de educación removiendo las barreras burocráticas y



las tendencias esencialistas y folklorizantes que podrían dificultar la apropiación de estos importantes saberes. El saber indígena debe ser entendido no como parte del pasado, sino como una forma alternativa y compleja de modernidad. Finalmente, tal como señala la legislación internacional sobre derechos indígenas, los pueblos indígenas deben ser los encargados de diseñar sus propias políticas educativas y de manejar sus sistemas de educación. La restauración de la autonomía de la educación intercultural bilingüe es imperativa para alcanzar estos objetivos.

No pretendemos que lo que se sugiere aquí sea nuevo. Por el contrario, han existido interesantes experiencias de educación intercultural en el Ecuador que han tratado de implementar precisamente estos principios. Sin embargo, aun falta mucho trabajo para destruir las barreras que impiden la construcción de una sociedad más equitativa e intercultural. Por otra parte, debemos estar alerta también para defender lo ya avanzado en periodos anteriores, ya que la amenaza de un retroceso está más presente que nunca.

## Referencias bibliográficas

- Arnold, D. & Yapita, J. (2006). *The Metamorphosis of Heads: Textual Struggles, Education, and Land in the Andes*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Arnold, D. & Hastorf, C. (2008). *Heads of State. Icons, Power, and Politics in the Ancient and Modern Andes*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Atamaint, K. (2007). "¿Educación intercultural bilingüe para los indígenas?" Reporte de investigación. Quito, Ecuador: FLACSO.
- Becker, M. (2012). In Search of Tinterillos. *Latin American Research Review*, 47(1), 95-114.
- Burgos, H. (1977). *Relaciones interétnicas en Riobamba*. Quito, Ecuador: Corporación Editora Nacional.
- Canessa, A. (2004). Reproducing Racism: Schooling and Race in Highland Bolivia. *Race, Ethnicity and Education*, 7(2), 185-204.
- Cevallos, R. (2007). Reporte de investigación. Quito, Ecuador: FLACSO.
- Correa, R. (February 18 2009). Decreto Ejecutivo 1585 (Sobre la Transferencia del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe al Ministerio de Educación). En [www.sigob.gob.ec/decretos/](http://www.sigob.gob.ec/decretos/). Se accedió en Marzo 2009.
- Das, V. & Poole, D. (2004). *Anthropology in the Margins of the State*. Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- De la Torre, C. (1996). *El racismo en el Ecuador. Experiencias de los indios de clase media*. Quito, Ecuador: CAAP.
- \_\_\_\_\_ (2000). Racism in Education and the Construction of Citizenship in Ecuador. *Race and Class*, 42(2), 33-45.
- Descola, P. (1998). *The Spears of Twilight: Life and Death in the Amazon Jungle*. New York: New Press.
- García, M.E. (2005). *Making Indigenous Citizens: Identities, Education, and Multicultural Development in Peru*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Guerrero, A. (2000). El proceso de identificación: Sentido común ciudadano, ventriloquía y transescritura. En: A. Guerrero (ed.), *Etnicidades* (pp. 9-61). Quito, Ecuador: FLACSO.
- Haboud, M. (2004). Quichua Language Vitality: An Ecuadorian Perspective. *International Journal of Sociology of Language*, 167, 69-81.
- Illicachi, J. (2007). Discriminación discursiva y dominación étnica en la educación. Reporte de investigación. Quito, Ecuador: FLACSO.
- Jackson, J. & Warren, K. (2005). Indigenous Movements in Latin America, 1992-2004: Controversies, Ironies, New Directions. *Annual Review of Anthropology*, 34, 549-73.
- Lyons, B.J. (2006). *Remembering the Hacienda*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Maldonado, G. (2004). *Comerciantes y viajeros*. Quito, Ecuador: FLACSO.
- Martínez Novo, C. (2004). Los misioneros salesianos y el movimiento indígena de Cotopaxi, 1970-2004. *Ecuador Debate*, 63, 235-268.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Who defines Indigenous?* New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- \_\_\_\_\_ (2007). ¿Es el multiculturalismo estatal un factor de profundización de la democracia en América Latina?: Una reflexión desde la etnografía de los casos de México y Ecuador. En: I. V. Bretón, F. García, A. Jové, M. J. Villalta (eds.), *Ciudadanía y exclusión: Ecuador y España frente al espejo* (pp. 182-203). Madrid, España: Catarata.



- \_\_\_\_\_ (2016). El desmantelamiento del Estado multicultural en el Ecuador. *Ecuador Debate*, 98, 35-50.
- Martínez Novo C. & de la Torre, C. (2010). Racial discrimination and citizenship in Ecuador's educational system. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 5(1), 1-26.
- Mena, María Soledad & Terán, Rosemarie (2014). Implicaciones educativas y socio-culturales del modelo de territorialización y circuitos escolares en las redes históricas del Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi. Informe de investigación, Universidad Andina Simón Bolívar.
- Ministerio de Educación (1993). *Modelo de educación intercultural bilingüe*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación.
- \_\_\_\_\_ (2009). El gobierno de la Revolución Ciudadana fortalece la educación intercultural bilingüe. En [www-educacion.gob.ec](http://www-educacion.gob.ec). Se accedió en Marzo 2009.
- \_\_\_\_\_ (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural* (LOEI). [www.educacion.gob.ec](http://www.educacion.gob.ec).
- Pérez Anrango, R. (2007). *Tierra comunitaria de Tunibamba por fin eres nuestra*. Quito: Fundación Pueblo Indio del Ecuador.
- Postero, N. & Zamosc, L. (2004). *The Struggle for Indigenous Rights in Latin America*. Brighton, UK: Sussex Academic Press.
- Ramón, G. (1991). Ese secreto poder de la escritura. En: D. Cornejo (ed.), *Indios*. Quito, Ecuador: ILDIS.
- Rodríguez Caguana, A. (2016). Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas del Ecuador: ¿Interculturalidad o asimilación? (2007-2014). *Ecuador Debate*, 98, 113-124.
- Scheper-Hughes, N. (1992). *Death Without Weeping: The Violence of Everyday Life in Brazil*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Sieder, R. (2002). *Multiculturalism in Latin America: Indigenous Rights, Diversity, and Democracy*. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.
- Tuaza, L.A. (2016). Los impactos del cierre de las escuelas en el medio rural. *Ecuador Debate*, 98, 83-95.
- Uzendoski, M. (2009). La textualidad oral napo kichwa y las paradojas de la educación bilingüe intercultural en la Amazonía. En: C. Martínez Novo (ed.), *Repensando los movimientos indígenas* (pp.147-172). Quito, Ecuador: FLACSO.
- Viveiros de Castro, E. (2000). Cosmological Deixis and Amerindian Perspectivism. *Journal of Royal Anthropological Institute*, 4, 469-488.
- Warren, K. & Jackson, J. (2005). *Indigenous Movements, Self Representation, and the State in Latin America*. Austin: University of Texas Press.
- Yáñez Cossío, C. (1996). *La educación indígena en Ecuador*. Quito, Ecuador: Abya- Yala.
- Yashar, D.J. (2005). *Contesting Citizenship in Latin America: The Rise of Indigenous Movements and the Postliberal Challenge*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Zamosc, L. (1994). Agrarian Protest and the Indian Movement in the Ecuadorian Highlands. *Latin American Research Review*, 29(3), 37-68.



# Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos

## State, education and indigenous peoples in the Ecuadorian Andes

*Investigación*

Sebastián Granda Merchán

Universidad Politécnica Salesiana - Ecuador  
sgranda@ups.edu.ec

Recibido: 27 de junio de 2016 / Aceptado: 19 de octubre de 2016

### Resumen

Este artículo presenta algunos de los resultados de la investigación desarrollada por el autor en el marco de su tesis doctoral. El artículo analiza el impacto que el proceso de institucionalización de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador tuvo en las iniciativas de educación indígena de carácter comunitario. El trabajo de investigación se fundamentó en los aportes de la Pedagogía Crítica y de la Antropología Latinoamericana: de la primera tomó el concepto de educación como práctica cultural y política, y de la segunda recuperó la perspectiva analítica de la teoría de control cultural. En términos metodológicos, la investigación optó por realizar el estudio de caso de una experiencia de educación indígena emblemática del país: el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), y para la recolección de información se trabajó a partir de la historia oral y la revisión de fuentes primarias. La hipótesis que se busca argumentar es que el proceso de institucionalización de la educación intercultural bilingüe terminó minando el carácter comunitario del SEIC y estandarizando su propuesta formativa.

**Palabras clave:** Estado, educación indígena, pueblos indígenas, Andes, Ecuador.

### Summary

This article presents some of the results of the doctoral thesis developed by the author. The article analyzes the impact that the process of institutionalization of intercultural bilingual education in Ecuador had in those initiatives of education controlled by indigenous communities. The research was supported on the contributions of Critical Pedagogy and Latin American Anthropology: from the first one, it took the concept of education as a cultural and political practice; from the second one, it took the analytical perspective of the cultural control theory. Related to the methodology, the research made a study case of an emblematic experience of indigenous education in the country: the Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), and data was collected through oral history and review for primary sources. The hypothesis that the article seeks to argue is that the process of institutionalization of the intercultural bilingual education finished undermining the community nature of the SEIC and standardizing its educational proposal.

**Keywords:** State, indigenous education, indigenous people, Andes, Ecuador.

## Introducción

En 1988, fruto de la presión y la negociación del movimiento indígena con el Gobierno de la Izquierda Democrática, se concertó el proceso de institucionalización de la educación intercultural bilingüe (EIB) en el Ecuador. Dicho proceso supuso la construcción de una jurisdicción propia para la educación indígena, así como la creación de una instancia al interior del Ministerio de Educación para su gestión y administración: la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), con sus respectivos brazos operativos en el nivel local: las direcciones provinciales.

Con el proceso de institucionalización de la EIB, todas las iniciativas de educación indígena que venían operando en el país quedaron adscritas a la jurisdicción de EIB y pasaron a depender de la DINEIB. Entre dichas iniciativas constaban aquellas impulsadas por el Estado, la cooperación internacional y la iglesia; pero también aquellas iniciativas gestadas y sostenidas por las mismas organizaciones y comunidades indígenas.

La presente investigación nació de la preocupación por el significado del proceso de institucionalización de la educación indígena en el país y el impacto que dicho proceso tuvo en las iniciativas de educación indígena gestadas y controladas por las comunidades indígenas. La pregunta que orientó la investigación fue la siguiente: ¿cuáles fueron los cambios que las iniciativas de carácter comunitario experimentaron el momento en que pasaron a formar parte del Estado, y se sujetaron a sus políticas, regulaciones y tiempos?

La hipótesis que se busca argumentar en el texto que sigue es que el proceso de institucionalización tuvo un impacto contradictorio en las iniciativas de educación indígena comunitarias, pues a la par que contribuyó a asegurar la sostenibilidad de aquellas en el tiempo, terminó resquebrajando su carácter comunitario y desmantelando sus propuestas de formación.

El artículo se encuentra organizado en tres partes: en la primera se describe el enfoque teórico que fundamentó el trabajo de investigación

y la metodología utilizada. En la segunda parte se analiza las características centrales del SEIC y los principales cambios que vivió la experiencia educativa por efecto de su institucionalización. Y, en la última, se plantean las conclusiones y se discuten las condiciones de posibilidad para el desarrollo de iniciativas de educación que, a la par que formen parte del Estado, sean sensibles con la realidad de las comunidades indígenas y respondan a sus proyectos como colectividades.

## Fundamentación teórica y metodológica

En relación a las herramientas teóricas utilizadas, la investigación recuperó algunos de los aportes de la Pedagogía Crítica y de la Antropología Latinoamericana. De la Pedagogía Crítica se tomó el concepto de educación como práctica cultural y política. Desde esta perspectiva, la educación deja de ser entendida como un asunto meramente técnico, que se reduce a aspectos que tienen que ver exclusivamente con la didáctica; y pasa a ser concebida como una práctica que está condicionada por el contexto social y político, y que está directamente inmiscuida en la producción y regulación de discursos, significados y subjetividades (Giroux, 1995).

Lo anterior explica por qué la educación constituye un terreno de lucha fundamental, pues todo intento por reproducir el orden social o transformarlo pasa, necesariamente, por la puesta en juego de una estrategia y una política educativa. Explica, también, por qué la educación ha sido un bien valorado por aquellos sectores que no han tenido acceso a ella, como ha sido el caso, por ejemplo, de amplios sectores de la población indígena del Ecuador y de la Región Andina, que han visto en la educación una herramienta fundamental para su proceso organizativo y de lucha, pero también para su afirmación cultural (Walsh, 2013).

De la Antropología Latinoamericana se recuperó la propuesta de la teoría del control cultural de Guillermo Bonfil Batalla (1991), y, de manera particular, su perspectiva de análisis de las relaciones



que se desarrollan entre grupos étnicos que viven en condiciones de asimetría. La teoría del control cultural constituye un esfuerzo importante por comprender las persistencias y cambios culturales de la población indígena a partir de la categoría de control cultural, entendida esta última como la capacidad social que tienen los grupos étnicos para controlar los elementos culturales y usarlos para un fin determinado (Pérez, 2013).

En términos sintéticos, la teoría del control cultural plantea que todo grupo étnico es portador de cuatro ámbitos de cultura, que varían dependiendo de la pertenencia de los elementos culturales pero también de la capacidad de decisión que el grupo tiene sobre ellos: el ámbito de cultura autónoma (elementos culturales propios sobre los cuales el grupo tiene capacidad de decisión), el ámbito de cultura enajenada (elementos propios sobre los cuales el grupo no tiene ninguna capacidad de decisión), el ámbito de cultura apropiada (elementos ajenos sobre los cuales el grupo ha pasado a tener decisión), y el ámbito de cultura impuesta (elementos ajenos sobre los cuales el grupo no tiene decisión) (Bonfil, 1991).

Plantea, también, que en el contexto de las relaciones interétnicas en condiciones de asimetría, dichos ámbitos cambian continuamente por efecto de los procesos que se ponen en juego tanto desde el lado del grupo dominante como desde el grupo dominado. Desde de los grupos dominantes, los tres principales procesos que se ponen en práctica son la imposición, la supresión y la enajenación. Desde el lado de los grupos dominados, por su parte, las tres principales prácticas son la resistencia, la apropiación y la innovación (Bonfil, 1991).

Ambas herramientas teóricas fueron de mucha utilidad para el desarrollo de la investigación por cuanto contribuyeron a procesar el fenómeno de la institucionalización de la educación indígena en el Ecuador como un proceso, finalmente, de disputa entre el Estado y las comunidades indígenas por la definición y el control de la educación implementada en las zonas rurales; así como a interrogarse por las dimensiones que fueron objeto de dicha disputa y las estrategias

puestas en juego tanto por el Estado como por las comunidades.

En términos metodológicos, la investigación optó por realizar el estudio de caso de una experiencia de educación indígena emblemática de los Andes ecuatorianos. Nos referimos al Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, iniciativa que nació en 1975, en los páramos occidentales de la Provincia de Cotopaxi, gracias al trabajo y organización de los líderes indígenas de la zona, conjuntamente con el equipo pastoral de Zumbahua. Una iniciativa que para 1989, año en el que pasa a formar parte del Estado, llegó a estar conformada por un total de veintiún escuelas indígenas, además de varias guarderías y centros de alfabetización; distribuidas en seis de los siete cantones de la provincia (SEIC, 1989).

Para la recolección de información se trabajó a partir de la historia oral (Ripamonti, 2015), no solo por la escasez de fuentes escritas relacionadas con la problemática de investigación, sino también por la necesidad de recuperar la voz de los actores que vivieron y participaron en el proceso de institucionalización de la experiencia arriba señalada, tanto desde el lugar del Estado como desde las escuelas y las comunidades. En esta línea, se realizaron entrevistas a profundidad a los diferentes directores de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi (DIPEIB-C), a varios miembros del equipo de gestión del SEIC, a un total de diecisiete educadores comunitarios, y al presidente del Movimiento Indígena de Cotopaxi.

El trabajo de recolección de información se completó con la revisión de fuentes primarias y secundarias que reposan en los archivos del SEIC, la Inspectoría Salesiana, la DIPEIB-C, y la biblioteca Abya Yala de la Universidad Politécnica Salesiana.

## Análisis y resultados

Para comenzar, es necesario hacer referencia al Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi en su primer momento de vida, y, de manera especial, a su forma de organización y propuesta educativa,



pues solo así se podrá comprender los cambios que dicha iniciativa experimentó el momento en que pasó a formar parte del Estado.

## El SEIC, un proyecto educativo comunitario

El SEIC es una iniciativa de educación que nació en 1975, en los páramos occidentales de la Provincia de Cotopaxi, en lo que actualmente constituyen las parroquias de Zumbahua y Chugchilán. Se trata de una iniciativa que fue impulsada por las mismas organizaciones indígenas de la zona con el apoyo del equipo pastoral de Zumbahua, y que buscó dar respuesta, de una manera harto creativa, a las demandas de formación del momento.

En la década de los 70, las comunidades de la zona se encontraban empeñadas en la implementación de un interesante proyecto de desarrollo endógeno, cuyos tres principales ejes fueron la recuperación de la tierra, el control de la comercialización de los productos agropecuarios, y el acceso a los espacios de poder local (Guerrero, 1992). En el marco de dicho proyecto, el SEIC pasó a cumplir un papel central en la medida en que contribuyó a desarrollar en la población de la zona las habilidades requeridas por el proyecto, entre las que destacan el aprendizaje de la lectura y escritura<sup>1</sup>, el manejo de las operaciones matemáticas básicas y el desarrollo de un pensamiento propio (Herrán, 2008).

En materia del modelo de gestión, el SEIC fue una iniciativa comunitaria en todo el sentido de la palabra, pues no solo que fue gestada por las comunidades y buscó atender a sus necesidades, sino que –y esto es lo más relevante– fue controlada y direccionada por ellas. Las comunidades eran las que definían el perfil de los educadores y tenían la potestad para seleccionarlos y retirarles del cargo, en caso de que no cumplieran con

lo esperado. De igual manera, las comunidades tenían el poder para definir los objetivos del proceso formativo, así como hacer el seguimiento y validar el trabajo de los educadores en el día a día (Analuisa, 2014).

El control que las comunidades tenían sobre el proceso educativo y los educadores, en particular, fue posible gracias al hecho de que eran las mismas comunidades las que sostenían a los educadores, ya sea a través del trabajo de sus tierras o la entrega regular de comida o donaciones en dinero. De esta manera, se aseguraba que los educadores respondieran al mandato de las comunidades y cumplieran con lo acordado en sus asambleas.

Con relación al proyecto educativo, en particular, el SEIC impulsó una propuesta innovadora que se acopló a la realidad de la zona y que se alineó con su proyecto político. En relación al primer punto, dos de los aspectos más novedosos fueron la duración de la formación y su organización. En relación al primer punto, la propuesta tenía una duración de cuatro años con la finalidad de que los estudiantes pudieran concluir el ciclo formativo, pues luego de este tiempo era muy común que migraran a las ciudades aledañas por cuestiones laborales (Martínez & Burbano, 1994). Con relación al segundo aspecto, el proceso de aprendizaje en el SEIC se organizó por cartillas y no por niveles rígidos, y cada estudiante tenía la capacidad de avanzar a su propio ritmo, de acuerdo con su tiempo y posibilidades (Sigcha, 2014).

Relacionado con la propuesta formativa, en estricto sentido, el SEIC –como adelantamos anteriormente– se orientó a desarrollar las habilidades que el proyecto político del momento demandaba: aprender a leer y escribir, aprender a calcular, y aprender a pensar con cabeza propia. La urgencia de aprender a leer y escribir respondía a la necesidad de los comuneros de no dejarse engañar por parte de los terratenientes y los abogados en los procesos de negociación de las tierras. El aprendizaje de las operaciones matemáticas, en cambio, se orientaba a evitar los abusos perpetrados por la población mestiza de las zonas aledañas en los procesos de comercialización de los productos agropecuarios (Lazos & Lenz, s/a).

<sup>1</sup> El nivel de analfabetismo en la zona en cuestión era alarmante en la década de 1970. En 1974, más del 80% de la población indígena mayor de ocho años era analfabeta, situación que era aún más crítica en el caso de las mujeres (Martínez & Burbano, 1994).



Por último, el aprender a pensar con cabeza propia ocupaba un lugar central en el proyecto educativo, por cuanto implicaba desarrollar en los comuneros no solo la capacidad para analizar críticamente el contexto local desde parámetros propios, sino también la habilidad para plantear soluciones pertinentes a los problemas que les aquejaba como colectividad (Shigui, 2014).

Para desarrollar los aprendizajes arriba descritos, la propuesta formativa se estructuró en cinco áreas académicas: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Español y Kichwa; cada una de las cuales contaba con sus propias cartillas para el aprendizaje (Iñiguez & Guerrero, 1986). No está por demás decir que el trabajo del día a día se lo hacía en la lengua materna de la zona: el Kichwa, y que su metodología de trabajo estaba totalmente influenciada por la pedagogía freiriana (Poaquiza, 2013).

Visto desde la perspectiva de su modelo de gestión y su propuesta formativa, el SEIC constituye una iniciativa que guarda semejanzas con varias experiencias de educación indígena impulsadas en el país y la región. A nivel local, el SEIC mantiene varios elementos en común con las escuelas clandestinas de Cayambe, impulsadas por Dolores Cacuango, y las escuelas autónomas de Simiatug. En términos regionales, la iniciativa mantiene varias similitudes con las escuelas Zapatistas y el proyecto educativo del Consejo Regional Indígena del Valle del Cauca, en Colombia.

Hasta aquí un breve recuento de lo que fue el SEIC en su primer momento de vida: 1975-1988. Ahora bien, ¿cuáles fueron los cambios que el programa vivió el momento en que pasó a formar parte del Estado en 1989? En lo que sigue presentamos los tres principales impactos que el proceso de institucionalización tuvo en el proyecto educativo y en el día a día de las escuelas.

### *El aporte a la sostenibilidad de la iniciativa y su cualificación*

Sin lugar a dudas, el proceso de institucionalización fue central para asegurar la sostenibilidad

del SEIC en el tiempo. Gracias a dicho proceso, la iniciativa pudo seguir operando las siguientes dos décadas, hasta el 2009, año en el que inició su proceso de desmantelamiento. La sostenibilidad de la iniciativa fue posible gracias a dos factores: el acceso de los educadores comunitarios a nombramientos, por un lado, y la legalización del proyecto educativo y las titulaciones, por el otro.

En relación al primer punto, en 1995, seis años después de que la iniciativa pasara a formar parte del Estado, un grupo importante de educadores comunitarios accedió a nombramientos, con lo cual, pasaron a ser docentes oficiales del sistema de educación nacional. El acceso a nombramientos fue de una importancia capital para la sostenibilidad del proyecto, pues no solo significó un salario fijo para los educadores, entregado de manera regular, sino también un incremento importante en sus ingresos (Analuiza, 2014).

Con relación al segundo punto, con el proceso de institucionalización el proyecto educativo ganó legalidad, aspecto también de vital importancia para la sostenibilidad por cuanto contribuyó a que los comuneros de la zona continuaran apostando por la iniciativa educativa, pero ahora con la certeza de que el tiempo invertido por sus hijos tenía como resultado titulaciones oficiales que les permitirían, entre otras cosas, continuar con el siguiente nivel de educación (Farfán, 2014).

La legalización del proyecto fue también importante por cuanto contribuyó a dotar de capital simbólico (Bourdieu, 1999) a las escuelas comunitarias. Con el pasar de los años, en varias comunidades el prestigio de las escuelas indígenas terminó siendo mucho mayor que el de las escuelas hispanas, aspecto que provocó un incremento importante de la matrícula en las primeras (Guamán, 2014).

El otro impacto positivo del proceso de institucionalización, y que está estrechamente conectado con el punto anterior, es el que tiene que ver con la cualificación del proyecto. Con el proceso de institucionalización se abrió para los educadores comunitarios la posibilidad de acceder a programas de formación de diferente índole, que les permitió no solo poner al día sus conoci-



tos en diferentes campos, sino también concluir la formación secundaria, en un primer momento, y cursar estudios del nivel superior, en un segundo momento (Shigui, 2014).

Lo anterior fue posible gracias a la gestión de la DIPEIB-C en la firma de convenios con diferentes instituciones de formación, entre los que destacan las Escuelas de Fe y Alegría, el Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Quilloac y la Universidad Técnica de Ambato (Hurtado, 2014)

## La pérdida del control de la educación

Hasta aquí hemos revisado los efectos del proceso institucionalización a nivel de la sostenibilidad del proyecto educativo y su cualificación. Pero ¿qué ocurrió a nivel de la estructura organizativa de la experiencia, y, de manera puntual, en la relación escuela-comunidad? En términos generales, podemos decir que el proceso de institucionalización provocó un lento pero irreversible proceso de pérdida del control del proceso educativo por parte de las comunidades indígenas de la zona, los educadores y el equipo de gestión.

Cuando hablamos de pérdida de control del proceso educativo nos referimos a la pérdida del poder que dichos actores tenían para decidir y hacerse cargo de varios aspectos sensibles del proceso educativo, como era el caso de la definición del perfil de los educadores, la selección y el despido de los educadores, su capacitación, el seguimiento de su trabajo en el día a día del aula, la definición de la propuesta curricular, entre otros. Con el pasar de los años, todas esas atribuciones pasaron a manos del Estado, bajo la figura de la DIPEIB-C, en un primer momento, y de las coordinaciones zonales de educación y las direcciones distritales respectivas, en un segundo momento.

En el proceso arriba aludido fue de central importancia la pérdida del poder que las comunidades de la zona tenían sobre los educadores, aspecto que, como se pudo analizar en la primera parte de esta sección, constituyó el corazón de la iniciativa educativa en su primer momento

de vida, y lo que permitió asegurar que aquella respondiera a los intereses de las comunidades indígenas de la zona. La pérdida de control comunitario sobre los educadores se explica, en buena parte, por el acceso de estos últimos a nombramientos, pues el momento en que aquellos pasaron a formar parte del magisterio y a percibir un salario regular por parte del Estado, dejaron gradualmente de responder al mandato de las comunidades y pasaron a responder a los requerimientos y exigencias de su nuevo patrono (Guamangate, 2014).

En el proceso de pérdida del control de la educación se pueden distinguir tres momentos: un primer momento en el que las comunidades perdieron el control de los diferentes procedimientos relacionados con la educación ya sea porque pasaron directamente a manos del Estado, como fue el caso de la selección de los educadores y su capacitación, o a manos del equipo de gestión; y que corresponde al primer momento de vida de la DIPEIB-C: 1989-1999.

Un segundo momento en el que el equipo de gestión de la iniciativa recuperó varios de los procedimientos que en el primer momento pasaron a manos del Estado (la selección de los educadores, la capacitación y el seguimiento de los mismos, entre otros), y que corresponde al período del proyecto de las Redes Amigas (2000-2007), proyecto de descentralización educativa impulsado por el Estado ecuatoriano con financiamiento y asesoría del Banco Interamericano del Desarrollo.

Y, finalmente, un tercer momento, que inició con el desmantelamiento de la jurisdicción de EIB en el Ecuador, a partir del 2008, y en el que el equipo de gestión perdió el control total de todos los procedimientos relacionados con la iniciativa educativa, incluidos los procesos de selección, capacitación, seguimiento y despido de los educadores, y la definición de la propuesta formativa.

Ahora bien, la pérdida de control de la educación no fue un proceso fluido y exento de tensiones, sino un proceso conflictivo que desató diferentes tipos de repuestas por parte de los



actores vinculados al SEIC. En este sentido, fue importante el esfuerzo del equipo gestor por asegurar que los nuevos educadores seleccionados fueran de las mismas comunidades en las que se encontraban las escuelas y que cumplieran con el perfil priorizado por las comunidades, así como también el trabajo llevado adelante para dar seguimiento a los educadores (Analuisa, 2014).

Fue importante también el esfuerzo realizado por las escuelas para mantener los procesos de capacitación propios, pues aquellos constituían espacios únicos para motivar a los educadores en la línea original del proyecto educativo, además de ponerles al día en diferentes temáticas relacionadas con el ámbito educativo (Pilatasig, 2014).

### *La estandarización de la propuesta educativa*

El proceso institucionalización significó, también, un proceso gradual e irreversible de desmantelamiento de la propuesta educativa del SEIC. Ciertamente, con el paso del tiempo, la propuesta formativa no solo que fue perdiendo su formato original, sino que fue dejando, por efecto de lo anterior, de adecuarse a la realidad lingüística y cultural de la zona, y de responder a las necesidades y proyectos de las comunidades.

Tanto los procesos de desmantelamiento de la propuesta formativa como de pérdida de su pertinencia fueron de la mano de la pérdida del control de las comunidades y educadores sobre la iniciativa educativa, lo cual es totalmente entendible, si se considera que la pérdida de control de la educación por parte de dichos actores tuvo como correlato central el incremento de poder del Estado para definir la orientación y forma de organización de la propuesta formativa.

En el proceso de desmantelamiento de la propuesta formativa se pueden distinguir dos momentos. Un primer momento, que corre desde 1989 hasta el 2008 (que corresponde al período de vida de la DIPEIB-C), en el que si bien se logró sostener una propuesta formativa que se orientó a responder a las necesidades de la población de la

zona en materia de fortalecimiento de la identidad y de creación de capacidades básicas para salir de las condiciones de pobreza latente en la zona, sufrió cambios importantes a nivel de su organización que mermaron su nivel de adecuación. Nos referimos, de manera puntual, al tema de la ampliación de la formación primaria de cuatro a seis años y a la estandarización de la organización del aprendizaje y promoción: se dejó el sistema de cartillas y se pasó al sistema organización del aprendizaje y promoción por niveles y cursos.

Y, un segundo momento, que corre desde el 2008 en adelante, en el que la propuesta formativa que primó durante cerca de veinte años fue desmantelada radicalmente y en el que las escuelas se alinearon, por presión del Ministerio de Educación, con la propuesta formativa de lo que hasta el 2010 constituía la propuesta curricular de la educación hispana, que poco se adecuaba a la realidad de las comunidades indígenas y su dinámica cotidiana.

En el marco de dicho proceso de desmantelamiento, fue importante el hecho de que se dejara de propiciar la enseñanza en Kichwa, pues en varias de las comunidades zona en cuestión el Kichwa continuaba siendo la lengua de uso cotidiano de la población, y más aun de los niños y niñas (Yanchapanta, 2015). También fue relevante la falta de adecuación de los nuevos contenidos a los niveles y contexto. Este aspecto, más el tema del lenguaje, terminó haciendo que la educación se convirtiera, muchas de las veces, en una práctica incomprensible y carente de sentido para los niños de la zona, pero también para los educadores (Pilatasig, 2014).

Similar a lo ocurrido con el proceso de pérdida de control de la educación, el desmantelamiento de la propuesta no fue vivido de una manera impávida por parte de las escuelas y las comunidades, sino que fue enfrentado a partir de diferentes estrategias. En este sentido, fue importante el trabajo del equipo de gestión y los educadores para proteger la propuesta curricular original del SEIC frente a los embates de la DIPEIB-C para imponer el currículo genérico de



la EIB<sup>2</sup> (Sigcha, 2014), pero también para mantener el Kichwa como la lengua prioritaria del proceso enseñanza-aprendizaje el momento en que desde el Ministerio de Educación se pidió que se trabajara solo en Español (Yanchapanta, 2015).

También fueron importantes aquellas iniciativas -dispersas en la mayor parte de los casos- para adaptar el currículo de la educación hispana al contexto local, o para mantener dentro de la propuesta formativa ciertas prácticas consideradas importantes para la zona, como el trabajo en la chacra (Pilatasig, 2014).

## Discusión y conclusiones

¿Qué podemos decir luego de casi tres décadas de institucionalización del SEIC? ¿Cuál fue el impacto que dicho proceso tuvo en la estructura organizativa de la iniciativa y en su propuesta formativa?

En base lo presentado en el apartado anterior, y a la luz de la perspectiva de la teoría del control cultural (Bonfil, 1991), se puede concluir argumentando que la institucionalización de la educación indígena significó, en la zona objeto de estudio, un proceso paulatino de enajenación de la educación por parte del Estado, que fue de la mano de otros dos procesos que se dieron de manera simultánea: la supresión del proyecto educativo original y la imposición de uno nuevo: el proyecto educativo de la educación hispana.

Es cierto que los educadores y comuneros de la zona llevaron adelante innumerables acciones para resistir dichos procesos y mantener el control de ciertos ámbitos sensibles del proceso educativo, aspecto que contribuyó a que la iniciativa mantuviera un nivel de pertinencia importante durante casi dos décadas; pero también es cierto que dichas acciones no lograron, con el tiempo, detener dichos procesos, y menos aún revertirlos.

Para junio de 2104, mes de corte de la investigación, lo que se hacía en las escuelas del SEIC era similar a lo que se hacía en cualquiera de

las otras escuelas rurales de la zona. Lo único que les diferenciaba era la presencia de algunos educadores que participaron en la iniciativa desde 1975, la memoria de lo que el SEIC fue y significó para la zona en el lapso de sus casi cuarenta años de vida, y el deseo de que vinieran tiempos mejores para la educación indígena, tiempos en los que, como diría uno de los educadores comunitarios más antiguos del SEIC, "(...) la educación volviera a estar contralada desde abajo" (Guamán, 2014).

La discusión anterior nos remite a la problemática de la relación entre el Estado y los pueblos indígenas, y, de manera puntual, a la problemática de la relación entre el Estado y la educación de los pueblos indígenas. La pregunta que se desprende, entonces, es la siguiente: ¿es posible pensar en proyectos de educación indígena que formen parte del Estado y que, a la vez, respondan a las demandas y proyectos políticos de los contextos locales; o, el hecho de pasar a formar parte del Estado necesariamente supone la cooptación y desmantelamiento de dichas iniciativas? En caso de que la primera opción sea la más factible ¿cuáles serían las condiciones básicas para que aquello se concrete? En caso de que la segunda sea la opción más cercana al contexto actual ¿se deberían pensar en propuestas de educación de carácter autónomo, al estilo de la iniciativa de los Zapatistas en México (Baronet, 2012).

De entrada, podemos decir que no vemos factible que en el Ecuador actual se desarrollen propuestas de educación indígena de carácter autónomo, al estilo de los Zapatistas, no solo porque la historia de la pueblos indígenas en el Ecuador y su relación con el Estado ha sido muy diferente a la situación mexicana, sino también porque una de las demandas centrales del movimiento indígena ecuatoriano, desde su emergencia en la década de los 80, ha sido el participar en el Estado y, cuando ha sido posible, el pasar a formar parte de su estructura (Martínez C., 2004).

A partir de la experiencia analizada y de otras que han tenido lugar en la región y que mantienen vigencia hasta el día de hoy, consideramos que si es posible pensar en iniciativas de educación

<sup>2</sup> El embate no fue permanente y dependió del director de la DIPEIB-C pero también de las políticas de la DINEIB.



que formen parte del Estado y que, a la vez, sean sensibles con las características de la población y respondan a sus necesidades y proyectos colectivos. La condición básica de aquello, sin embargo, es que se asegure el control de la educación por parte de las comunidades indígenas.

Tres son, desde nuestra perspectiva, los factores que contribuirían a asegurar un nivel adecuado de control de la educación por parte de las comunidades indígenas. El primero hace alusión al diseño institucional del Estado, y sugiere la necesidad de contar con una instancia especializada de gestión de la educación de la población indígena, controlada por las mismas organizaciones indígenas, y con suficientes recursos y poder para la promoción de aquella<sup>3</sup>.

El segundo factor tiene que ver, más bien, con el modelo de gestión del Estado, y nos remite a un tipo de gestión que más que apostar por emitir directrices desde arriba y controlar que aquellas se concreten localmente, se oriente a crear las condiciones necesarias para que la población indígena defina y actualice sus propuestas educativas y tome a cargo elementos centrales de la gestión de aquellas. Un tipo de gestión que, además, respete las particularidades de cada proyecto educativo y que procese las diferencias existentes entre los proyectos no como un problema, sino como apuestas por adecuarlos a las realidades y dinámicas locales.

El tercer y último factor hace alusión al tema de la organización de las comunidades. La experiencia analizada y también otras de la región demuestran que no puede haber un proceso de apropiación y control de la educación sin comunidades organizadas, pues el control de

aquella demanda de un proceso permanente de seguimiento y retroalimentación por parte de las comunidades, cuando no de intervención directa para tomar los correctivos necesarios.

Tres factores que nos remiten a una problemática que las organizaciones indígenas del Ecuador y de la región han puesto sobre la mesa de discusión durante las últimas décadas y, de manera especial, durante los últimos años, y que no ha sido procesada con la debida seriedad por la academia ni por los Estados de la región, a saber: la problemática de la plurinacionalidad y sus implicaciones en la organización y gestión de la educación; tema por demás relevante pero que plantea interrogantes para una nueva investigación.

## Referencias bibliográficas

- Analuisa, M. (19 de junio de 2014). El SEIC y la institucionalización de la EIB. (S. Granda, Entrevistador) Latacunga.
- Baronet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas*. Quito: Abya-Yala.
- Bonfil, G. (1991). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, IV (12), 165-204.
- Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Farfán, M. (10 de julio de 2014). El SEIC y la institucionalización de la EIB. (S. Granda, Entrevistador) Quito.
- Giroux, H. (1995). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo veintiuno editores.
- Guamán, J. (14 de junio de 2014). El SEIC y la institucionalización de la EIB. (S. Granda, Entrevistador) Comunidad de Saraucsha, Zumbahua.
- Guamangate, R. (8 de mayo de 2014). El SEIC y la institucionalización de la EIB. (S. Granda, Entrevistador) Comunidad de Guayama San Pedro, Chugchilán.
- Guerrero, P. (1992). *El saber del mundo de los cóndores. Identidad e insurgencia de la cultura andina*. Quito: Abya-Yala.
- Herrán, J. (2008). Testimonio de las escuelas indígenas del Quilotoa. En: Movimiento Indígena de

3 La experiencia ecuatoriana es importante en este campo, tanto a nivel de sus aciertos como de sus errores, y puede darnos pistas interesantes para pensar el tema. Si algo queda claro en materia de educación indígena luego de varias décadas de ensayos a nivel de la región, es la necesidad de contar con una institucionalidad propia para el desarrollo de aquella, pues la reiterada propuesta de contar con un solo sistema educativo en el que se transversalice el enfoque intercultural, como condición para atender las demandas educativas de la población indígena, no ha surtido efecto en ningún país, incluido el Ecuador de los últimos años.



- Cotopaxi, DIPEIB-C e Instituto de Estudios Ecuatorianos, *Primera convención internacional de educación intercultural bilingüe de Cotopaxi. Memoria*. Quito: Instituto de Estudios Ecuatorianos.
- Hurtado, A. (23 de mayo de 2014). La DIPEIB-C y el SEIC. (S. Granda, Entrevistador) Pujilí.
- Iñiguez, S., & Guerrero, G. (1986). *Un proceso de educación bilingüe intercultural en las escuelas indígenas del Quilotoa*. Tesis de licenciatura de la Escuela de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana.
- Lazos, E., & Lenz, E. (s/a). *La educación indígena en el páramo Zumbahueño del Ecuador. Demandas, éxitos y fracaso de una realidad*. s/l: s/e.
- Martínez, C. (2004). Los misioneros salesianos y el movimiento indígena de Cotopaxi, 1970 - 2004. *Ecuador Debate*, 63, 235-268.
- Martínez, R., & Burbano, B. (1994). *La educación como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi*. Quito: Abya-Yala.
- Pérez, M. (2013). Guillermo Bonfil Batalla. Aportaciones al pensamiento social contemporáneo. *Cuicuilco*, 57, 115-136.
- Pilatasig, S. (8 de mayo de 2014). El SEIC y la institucionalización de la EIB. (S. Granda, Entrevistador) Comunidad de Guayama San Pedro, Chugchilán.
- Poaquiza, M. C. (2013). *Enfoque pedagógico del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) desde la década de 1970 hasta 1998*. Tesis presentada para obtener el título de Magister en Gerencia Educativa en la Universidad Andina Simón Bolívar del Ecuador.
- Ripamonti, P. (2015). La historia oral o historizar la memoria. En Cátedra Fals Borda de CLACSO, *Metodología de la investigación social* (págs. 1-18). Argentina: CLACSO.
- SEIC (1989). *Evaluación participativa de las Escuelas Indígenas de Cotopaxi, 1985 - 1988*. Quito: Abya-Yala.
- Shigui, R. (10 de abril de 2014). El SEIC y la institucionalización de la EIB. (S. Granda, Entrevistador) Quito.
- Sigcha, S. (8 de mayo de 2014). El SEIC y la institucionalización de la EIB. (S. Granda, Entrevistador) Comunidad de Guayama San Pedro, Chugchilán.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Práctica insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala.
- Yanchapanta, H. (21 de julio de 2015). El SEIC en el contexto de la Revolución Ciudadana. (S. Granda, Entrevistador) Latacunga.



# El liderazgo directivo en la hermenéutica micropolítica de la escuela

## Managerial leadership in the micro hermeneutics school

*Informe*

Elsy Rodríguez

Becaria. Escuela de Doctorado  
Universidad de Zaragoza - España  
Rev\_49@hotmail.com

Recibido: 13 de octubre de 2015 / Aceptado: 26 de julio de 2016

### Resumen

El presente trabajo analiza de manera teórica la micropolítica de los centros para entender la singularidad en la organización escolar. La revisión bibliográfica efectuada permite concluir que si bien la pugna juega un papel importante en la arena política de las escuelas, esta se puede gestionar a través del liderazgo directivo, rol necesario pero no siempre asumible por los directores escolares. La reflexión en torno al tema pone el conflicto y el liderazgo como factores que influyen en el tejido social de una comunidad educativa. El primero es inherente a la dinámica diaria de toda organización, incluso la escolar; pues surge de la interacción entre las personas, cada una con ideologías y formas de leer la realidad de manera diferente; situación que da lugar a la diversidad de metas sobre las cuales hay que ponerse de acuerdo. Por tanto, la negociación que conduce a las partes a llegar a acuerdos, requiere el ejercicio de un liderazgo desde la función directiva para evitar la polarización de ideas y al final trabajar por el bien común. Es decir, el liderazgo en la función directiva juega un papel importante para impulsar el diálogo en los centros, para motivar a los miembros de la comunidad educativa a participar en futuros cambios en beneficio de todos y no de unos pocos y lograr consensos sin que esto suponga blindar la democracia.

**Palabras clave:** Micropolítica, conflicto, coaliciones, liderazgo, diálogo, acuerdos.

### Abstract

In the present work, we analyze in a theoretical way the micropolitics of the centers for understand the singularity in the school organization. The literature review leads to the conclusion, that while the struggle comply an important role in the political arena of the schools, this can be manage through the executive leadership, it's a necessary role but not ever assumable by the school principals, on the other hand, the reflection around the issue put the conflict and leadership as a factor that influence in the social fabric of an educational community. The first is inherent in the daily dynamics of every organization, including the school, because emerges from the interaction between people, each one with ideologies and ways to read the reality in different way. Situation that gives rise to diversity of goals on which we must agree. Therefore, the negotiation that leads to the parties to reach agreement requires the exercise of a leadership from the management function to avoid polarization of ideas and eventually work for the common good. That is to say the leadership in the managerial function is an important role for promote dialogue in the centers, for motivate to the members of the educational community to participate in future changes, in benefit of all and not a few, and achieve consensus without this implying shield the democracy.

**Keywords:** Micro leadership, coalitions, conflict, dialogue, agreements.

## Introducción

Los conflictos existentes en el centro escapan del control macro, y son los que ayudan a interpretar la política del lugar. Esta última, a modo de “cajón de sastre” (González, 1989, p. 114), contiene una gran diversidad de intereses entre sus protagonistas: profesores (para quienes el aula es su espacio de dominio), padres de familia con escasa representatividad y director como órgano de gobierno unipersonal con autoridad formal para la toma de decisiones junto a un equipo directivo, cuyos miembros suelen distribuirse el poder.

El análisis micropolítico de la escuela se basó en la consulta y después reflexión de algunas referencias bibliográficas de expertos (modernos y contemporáneos) que han escrito sobre el tema. Sin embargo, en la construcción del discurso se tomaron en cuenta los aportes más relevantes en coherencia con el desarrollo de la temática. Al analizar la literatura se deduce la existencia de consenso en cuanto a la necesidad de la práctica del liderazgo en la función directiva como instrumento positivo para gestionar los conflictos, acoger la diversidad de voces y permitir que estas sean escuchadas desde la jerarquía superior, pues la organización de los centros es piramidal y la autoridad es formal por imperativo legal. Por tanto, las escuelas no son organizaciones exentas de luchas de poder, ya que al ser una construcción social, la conforman personas con ideologías y metas distintas. En consecuencia, para lograr sus objetivos utilizan estrategias; una de estas es identificarse con sujetos afines y formar coaliciones en defensa de sus intereses (particulares o colectivos). Es así que Santos (2015) subraya que cada escuela es un mundo diferente, es único, está llena de valores, expectativas, motivaciones, conflictos, diversidad de fines, y las teorías generales no pueden explicar lo que ocurre en cada una. Por ello, es necesario analizar su actividad política, que se mueve entre conflictos y consensos. Esta dinámica refleja una “guerra de cada uno contra su vecino” (Hobbes, 1999b, p. 266), con el propósito de poseer y realizar todo aquello que considere

necesario, bueno y útil para su beneficio personal o el de la organización.

El término “micropolítica escolar” se conoce gracias a las aportaciones de Hoyle (1986), quien considera que todos los actores escolares participan de esa dinámica dialéctica a la que se refería Hobbes (1999b). Además, son la fuente de los conflictos en el centro. Esto ya fue demostrado en la investigación de Ball (1989) desarrollada en el contexto educativo anglosajón. El autor comprobó que los miembros de una organización escolar viven momentos de luchas causadas por la diversidad de metas, la desarmonía ideológica y los juegos de intereses. De tal manera que el conflicto no debe ser visto como una plaga que daña la comunidad escolar, sino más bien como un factor positivo, pues forma parte de la dinámica política en toda organización. Las aportaciones de este autor son el referente a la hora de analizar e investigar el tema.

## La dinámica política escolar

La micropolítica permite conocer la singularidad organizativa de los centros, su cotidianidad y sus luchas reflejando un poder jerarquizado con poco espacio de participación democrática, lo que deriva en desigualdades, porque el fin último de sus individuos es conquistar dimensiones de poder de los unos hacia los otros (Jares, 1997; San Fabián, 2004). En palabras de Bernal (2014, p. 158):

El análisis micropolítico va a poner el acento en la dimensión política de la escuela o del nivel de organización [...] en donde aspectos como el poder, la formación de coaliciones, la toma de decisiones, el conflicto y la negociación han impregnado profundamente el estudio de la micropolítica escolar.

Es decir, la micropolítica se define por características particulares de análisis, pues se produce esencialmente en las relaciones entre los diferentes grupos o individuos, ya que en las organizaciones hay fuerte carga ideológica y con diversos matices de valoración dando lugar a las discrepancias. Además, el concepto de conflicto al igual



que el concepto de dominio son puntos claves para comprender las organizaciones educativas. Esto es debido a la fragmentación de las personas y los grupos, pues cada uno de ellos actúan en defensa de sus intereses, situación que los avoca a la confrontación por posiciones contrapuestas, traducido en toma de decisiones políticas y no racionales, como comúnmente se cree (Bernal, 2006, Egido, 2006). En conclusión, en el análisis de la organización educativa se requiere poner énfasis en su estructura política; pues el poder, la formación de coaliciones, la toma de decisiones, el conflicto y la negociación proyectan un panorama de la escuela como centros de luchas, con reglas de juego complejas y diversas (Bernal, 2006).

Las políticas públicas constituyen el referente para la organización escolar. Por ello, Ball (1989) y Santos (1994) advierten que no se puede subestimar el peso y las determinaciones estructurales externas, y tampoco se debe malinterpretar su influencia en la dinámica social de las instituciones, ya que estas convierten la escuela en un ente paralítico dependiente, controlable y manipulable. Por tanto, como señala Bardisa (1997), los centros son sistemas de actividad política y un aparato del Estado, responsable de producción y reproducción ideológica. Esto conlleva a que los directores consideren que su única misión es cumplir las leyes y exigir a los demás su cumplimiento (Santos, 2015). Así pues, las ideas de jerarquía, democracia y coerción coexisten con cierta proximidad en los centros (Ball, 1989), pero ninguno de estos elementos son estables o decisivos en la estructura organizativa del centro.

Los integrantes de la micropolítica escolar, con independencia o no de la existencia de grupos formales, no pueden desligarse de esa dinámica, ya que dan sentido a la estructura (Bernal, 2004) y generan diversidad de voces, intereses, ideologías y posicionamientos. Parafraseando a González (1997), constituyen un elemento con el que hay que contar y trabajar en el centro, ya que sus protagonistas buscan su cohesión haciendo uso de sus propias estrategias.

### *El poder*

El poder, elemento clave, integra la vida micropolítica del centro y atraviesa toda su estructura social (Foucault, 1979). Esta forma parte de las relaciones sociales, los instrumentos de producción y la implantación de las normas y reglas propias del ser humano (Rodríguez, 1995; Bardisa 1997).

En la micropolítica, el poder tiene diferentes matices y se revela a través de la capacidad de influencia de unos individuos sobre otros. Este se representa en la figura de un soberano cuyo papel consiste en mandar, frente a quienes deben obedecer. Aunque el director tenga mayor autoridad en la toma de decisiones, eso no significa que posea capacidad de liderazgo. El poder no siempre se da de arriba a abajo, sino que puede ir en cualquier dirección (Rodríguez, 1995; González, 1997). Igualmente, Bernal (2004) puntualiza que personas con un poder no formal pueden disponer de más influencia que quienes creen poseerlo por su jerarquía, lo cual motiva que el poder termine siendo disputado, y su reparto dependa de las habilidades, estrategias y recursos que utilicen sus participantes en la lucha por obtenerlo (Ball 1989; Rodríguez, 1995).

### *La estratificación del poder*

La ideología técnico-empresarial ha jerarquizado el poder en los centros escolares que poseen una estructura piramidal, manifestándose en planteamientos de “idéntica adoración a un jefe”, a modo de estratificación social (Orwell, 1984, p. 213; Wieviorka, 2010). Por ello, el conflicto en los centros se genera a través del choque de tres coaliciones (bien sean explícitas o implícitas): la de los que controlan los altos puestos, los medios y los bajos. Estos tres grupos se encuentran integrados por un conjunto de personas organizadas en función de las distintas tareas que realizan, y están unidos por intereses comunes e individuales, con un reparto equívoco del poder y de la autonomía. De este modo se dibuja una desigualdad en el centro y se estancan los procesos democráticos.



El grupo de los altos cargos, órgano de gobierno del centro, organiza la escuela según los cánones oficiales en materia de educación, los cuales colocan al director en una posición única de autocracia admitida y reconocida por todos (poder formal), pero, al mismo tiempo, lo convierte en un instrumento más de la superestructura (Ball, 1989).

Santos (2015, p. 30) señala que “la administración puede desear que los directores sean su brazo armado en los centros, que sean meros gestores de la institución y simples garantes del cumplimiento de la normativa”. El mismo autor señala: “Cuando fui director de un colegio público en Madrid, me situé del lado de la comunidad. Esa posición me costó el puesto” (2015, p. 38).

Ante la situación planteada, se puede decir que el director se encuentra entre dos fuegos: como representante de la administración y también de la comunidad. Sin embargo, la primera representación suele tener mayor peso que la segunda, sobre todo en los casos en los que el Estado no se aleja del control del centro y las normativas son interpretadas como un instrumento destinado a disciplinar, vigilar y gobernar. Ante esta realidad, los conflictos se consideran algo “patógeno” (Ball, 1989, p. 30), debido a su relación con el poder y la coacción, cuando en realidad deberían ser la fuerza motriz de la vida social. Es decir, como algo que no debe ser visto como elemento negativo, destructivo o disociante. El conflicto, direccionado a través del liderazgo directivo incentiva el diálogo y logra consensos entre sus miembros favoreciendo así la cohesión institucional (Jares, 1997; Bernal, 2004).

El grupo de los que ocupan cargos intermedios, conformado por profesores (algunos con un poder informal, resultado del ejercicio de un liderazgo), también continúa bajo la influencia de los cánones de la cultura pública. En consecuencia, el profesor ocupa en el aula el lugar del jefe e impone una autoridad reconocida y aceptada por todos. Este, con sus normativas y sanciones, a través de las evaluaciones y los exámenes, utiliza un lenguaje político e ideológico, como “ritual de poder”

que controla y vigila (Rodríguez, 1995; Bardisa, 1997). Debido a esto, se puede generar una estratificación en el aula y, por extensión, el educador se convierte en otro instrumento político de organización y regulación de las relaciones sociales. Según Ball (1989), los pertenecientes a este grupo crean sus propias metas como identidad cultural del aula, unidas a las doctrinas personales del profesor. Sin embargo, en la mayoría de los casos estos objetivos no se encuentran articulados con los del centro, lo cual explica que resulte común encontrar enormes diferencias entre profesores del mismo departamento y profesores que comparten la misma asignatura.

El grupo de los que ocupan los niveles más bajos de la pirámide escolar, integrado por padres y estudiantes, es pieza clave en el organigrama funcional del centro. Al confundir libertad con sumisión y mansedumbre, legitiman la autoridad del director. El único modo de cambiar ese círculo vicioso es a través de una dirección con liderazgo, siempre que sea usado para incentivar en la comunidad educativa el empoderamiento de la democracia, de tal forma que posibilite debates amplios y participativos en la toma de decisiones para impedir que el poder sea patrimonio de pocos y pobreza para muchos (Pasquinelli, 1987, p. 48).

Como resultado de lo anteriormente expuesto, surge el siguiente interrogante: si la escuela como comunidad se organiza con los cánones de la cultura pública, ¿por qué sus miembros no pueden interferir en la elección de sus autoridades y participar en la construcción del perfil directivo que desean para la institución?

Por un lado, desde el planteamiento de Santos (2015), el director al representar de algún modo a la comunidad, debería ser elegido democráticamente, lo cual no impide, sino todo lo contrario, la necesidad de impulsar la formación de directores y que esta sea exigente y necesaria. Por otro lado, Bardisa (1997) subraya que el hecho de no involucrar al grupo de los situados en lo más bajo de la pirámide escolar en la elección de las autoridades académicas se debe al desconocimiento del funcionamiento del centro. Asimismo, la heterogeneidad, la dispersión y



la poca articulación de este grupo hacen difícil que se aborde con sus integrantes una campaña electoral que permita democratizar la elección de sus representantes. En consecuencia, el espacio de participación para esta colectividad es poco y en ocasiones nulo. En resumen, la estratificación “refleja las diferencias de poder y saber” (Santos, 1994, p. 21), dejando claro quién manda y quién debe obedecer. Las políticas en materia educativa ayudan a que la figura del director escolar sea la de una “persona con poder de imponer orden y sancionar” (Santos, 2015, p. 104).

### *Los conflictos ideológicos*

Como señala Pasquinelli (1987), el poder está reglamentado por expectativas y papeles sociales, orienta procesos, adjudica derechos y espacios a los procesos democráticos. Asimismo, Wieviorka (2010) subraya que las políticas son una expresión de lo social, cultural y religioso, donde todo tiene que combinarse. Por tanto, siguiendo la tesis del autor, es en esta esfera donde las luchas tienen razones específicas de acción en relación con otros ámbitos de la vida social, ya que los elementos integrantes de las políticas educativas (social, cultural, religioso, étnico etc.) causan una diversidad ideológica que rompe con la coordinación de actividades y metas comunes, debido a una amalgama de credos.

Esta pluralidad de ideas está integrada por distintas doctrinas: la macro de tecnificación y desarrollo social, que busca resultados medibles y cuantificables; la micro, propia del centro, que resulta de la “cultura académica”, y que es definida por Pérez (1995, pp. 10-15) como un conjunto de contenidos destilados por la cultura pública para ser trabajados en la escuela. Por ello:

Una ideología de la enseñanza incluye una caracterización de la sociedad, del papel y funciones de la educación en el contexto social, incluyendo supuestos hasta en el carácter de las tareas que deben realizar los profesores; habilidades, técnicas requeridas y las ideas sobre cómo es posible adquirirlas y desarrollarlas; así

como criterios para evaluar el rendimiento de los alumnos y los profesores (Ball, 1989, p. 31).

Por último, a esta batalla doctrinal se unen las ideologías propias de sus protagonistas, que incluyen una serie de factores que se relacionan entre sí: la imagen de la enseñanza que se forman los profesores cuando se es alumno, las orientaciones cognitivas, la ideología que se recibe en la formación profesional, las experiencias obtenidas en la práctica y las concepciones del mundo social y político. Cada uno de estos factores son determinantes en la construcción del credo de cada individuo, pudiendo coincidir, o no, con los proclamados por la comunidad escolar (Sharp y Green, citado por Ball, 1989).

No obstante, el concepto de poder difiere al de autoridad. El primero es más activo, y flexible que el segundo (autoridad), ya que no es una posición, sino el resultado de un proceso, logrado mediante ejecución o la acción conjunta. Por tanto el conflicto es algo connatural a las organizaciones, en la cual, los enfoques racionalistas que ven en el conflicto una patología dejan de tener sentido, pues, no se busca su resolución, a cualquier precio, sino entenderlos, comprenderlos y manejarlos. Para Bernal (2014, p. 165) el conflicto es un síntoma de buena salud de los centros educativos, ya que estos ayudan a su mejora y crecimiento. Quiere decir que actúan como instrumento de transformación y revitalizador de la organización. En consecuencia, al igual como sostiene el autor, “el conflicto está en el centro de la concepción micropolítica” (Bernal, 2014, p. 165). Sin embargo, no es caos, ni tampoco el estado natural de las relaciones, simplemente surge en las relaciones con los otros y sirve para mejorar y avanzar.

Por consiguiente, el resultado de toda una amalgama de ideología son los conflictos, en la cual cada uno de sus miembros tratará de defender su posición de manera aislada o agrupada. Sin embargo, los directores escolares que ejercen su función con liderazgo buscarán estrategias que permitan converger toda esa diversidad de metas en un proyecto común de centro. Este liderazgo directivo deberá ser crítico, participativo e institu-



cionalizado con capacidad de influencia positiva en los otros, pues es capaz de gestionar diferentes formas de poder hacia objetivos e intereses colectivos y no individual.

### *Coaliciones para asegurar el poder*

Partiendo de los postulados de Wieviorka (2010), los conflictos no son una confrontación entre enemigos, sino una relación entre oponentes. Las coaliciones representan esa oposición, donde sus integrantes no están unidos por lazos de sangre, sino por intereses comunes o particulares (Orwell, 1984). Estas suelen arrastrar a los miembros situados en lo más bajo de la pirámide escolar, debido a su escasa representatividad y participación en la toma de decisiones, lo que los hace proclives a formar alianzas para alcanzar acuerdos que, en su totalidad, son de beneficio colectivo (Bardisa, 1997). El único modo de modificar esa situación es a través del ejercicio del liderazgo responsable por parte del director.

## **El diálogo, la negociación y la búsqueda de pactos**

### *Diálogo para llegar a los acuerdos*

El diálogo es importante para alcanzar acuerdos que permitan la toma de decisiones de cara a lograr una colaboración sin la existencia de un vencedor. Al respecto Rodríguez (1995) señala, que el diálogo es esencial en este proceso porque encamina a los individuos hacia el entendimiento. Según Jares (1997), el diálogo es imperiosamente necesario para la resolución de conflictos. En esta misma línea Hargreaves (1996) sostiene, que lo mejor en las organizaciones es no evadir los conflictos, sino dialogar sobre ellos dentro de un proceso sincero y ético, propio de sociedades democráticas, donde los sujetos puedan lograr objetivos comunes dentro de un abanico de posibilidades.

Santos (2004) manifiesta que al existir grupos cerrados que no se abren al debate, se rompen

los puentes del diálogo y se dificulta el intercambio de las interpretaciones. No obstante, esto no debería representar un obstáculo para la democracia y hacer de cada escuela una comunidad con visión y misión de conjunto a través del ejercicio de un liderazgo directivo participativo que influya de manera positiva en los procesos de diálogos, pues dirige su atención hacia la colaboración y el compromiso de los miembros de la comunidad escolar, a través de la comunicación abierta, el consenso, la autonomía del profesorado, abriendo la posibilidad a que todos participen en la toma de decisiones, así como en la generación y despliegue de una visión compartida (Arbués, 2012).

### *Negociación*

La escuela como organización se enfrenta a un conjunto de exigencias y expectativas, tanto internas como externas, que conducen a sus miembros a la confrontación. Por tanto, la negociación, parafraseando a Lorenzo (2011), es la mejor herramienta para buscar una salida salomónica a los conflictos. Sin embargo, el autor puntualiza que se debe diferenciar entre las negociaciones competitivas y las colaborativas. Las primeras, con las que comúnmente se convive en el interior de los centros, aluden a la confrontación y la despreocupación por el otro, porque lo importante es que exista un vencedor y un vencido. Las segundas persiguen la satisfacción de ambas partes, con el compromiso de colaborar todos en beneficio del centro.

Inicialmente, la negociación permite a la organización alcanzar intereses comunes o que la coalición dominante imponga las suyas. En este escenario, la política de la escuela resulta agitada, se mueve a un ritmo acelerado y mide el pulso del contrario: la influencia de un buen líder, por lo general, ajeno a la pirámide jerárquica y la autoridad del director que busca el cumplimiento de las políticas educativas. Es el momento de los pactos, de las agendas ocultas, del intercambio y del trueque. También es el momento del entendimiento mutuo que, pese a la amalgama ideológica, hará que se alcancen acuerdos que deriven en un buen



clima institucional (Santos, 1995; Bardisa, 1997; González, 1997).

### *Búsqueda de pactos*

Llegar a acuerdos no supone que todos tengan derecho a todo. Hay que flexibilizar posturas y buscar un bienestar común, donde el poder se utilice para lograr intereses colectivos y las decisiones no se impongan. Es importante que estas constituyan un orden democrático capaz de evitar que se alcancen pactos perversos de interés particular a expensas de otros (González, 1997; Bernal, 2004). Por tanto, los acuerdos suponen una autoeliminación voluntaria de algunas libertades, lo que incluye una renuncia compartida de autonomía. Así pues, aunque el director ostente el mayor poder, autoridad y responsabilidad, no tiene necesariamente que decidirlo todo, pero sí debe escuchar a todas las partes para facilitar la fluidez de ideas: aquellas que estén bien debe apoyarlas y las que estén mal reconducirlas con habilidad, sin cerrar puertas, dejando claro el objetivo del centro y asegurando la participación (Hobbes, 1999a).

### **Importancia del liderazgo para llegar al consenso**

El director es el jefe y tiene un poder legal que le concede autoridad (Ball, 1989). Cuando ese poder lo ejerce sin liderazgo, tal y como subraya Pasquinelli (1987), está condenado a no ser escuchado ni obedecido. En tanto que él, como representante de la administración, tiene como objetivo obtener de cada uno de los miembros del centro el máximo rendimiento profesional en cuanto a tareas y funciones, para alcanzar metas y, de esta manera, ganar prestigio y salvaguardar su estatus ante la administración.

Para buscar la solución a los conflictos es fundamental el liderazgo del director. Con ello se motiva la participación y el uso por parte de los actores del centro de su derecho a opinar, como único medio de que surjan los acuerdos y se asuman responsabilidades. Esto no supone

la manipulación de las personas que integran la comunidad educativa con intereses particulares, ya que su papel es el de mediador. Además, el liderazgo es decisivo para mantener y potenciar optimismo en el centro. Este actúa como brújula que direcciona el timón y asegura el camino que se debe seguir (Santos, 2015).

Un liderazgo también puede ser patógeno si es ostentado por aquellos que poseen conocimiento, información y pueden moverse bien en las redes de relaciones. Con ello, monopolizan el poder o imponen una ideología susceptible de bloquear los procesos de participación (Bardisa, 1997; Bernal, 2004). En este sentido, tal y como señala Salvador (1995), el buen liderazgo debe fomentar la equidad, la valoración del talento humano, la incentivación de la creatividad de sus miembros y la orientación del centro hacia el crecimiento y la transformación de su realidad. Asimismo, todo director debe trabajar para que su liderazgo sea reconocido y valorado desde la igualdad y no por imposición. Es por ello que siguiendo los postulados de Blase y Kirby (2013) el director líder para favorecer la participación de la comunidad educativa debería:

1. Gestionar el consenso para conocer la capacidad de compromiso de las personas con los procesos que desarrolla la comunidad educativa. Por tanto, el poder y la responsabilidad son conceptos que deben discutirse ampliamente y llegar a cierto acuerdo para obtener la colaboración de los demás.
  2. Fomentar la participación de las personas a través de la delegación de responsabilidades a personas dispuestas a asumirlas, siempre que cuenten con los conocimientos, y competencias para adjudicarse. Además, brinda oportunidad a los demás para que desarrollen dichos conocimientos y competencias.
  3. Fomentar mecanismos formales de participación que permitan la implicación de la comunidad educativa en la gestión del centro.
- Por último, el liderazgo para el fomento de la participación de la comunidad educativa no solo espera buenos resultados, al contrario, el



líder es un motivador de las personas para mejorar de manera eficaz la toma de decisiones, para valorar y respetar las decisiones tomadas de forma colectiva, pues se identifica como miembro de un equipo de trabajo y no como una autoridad formal, por ello, comparte la responsabilidad con los demás participantes de la comunidad educativa y hace que los acuerdos sean vinculantes, aplicables y con sentido a la mejora escolar.

Finalmente, se puede considerar que la vida política de la escuela es un movimiento cíclico de confrontación y de diálogo. Este se halla definido por sus momentos de confusión y estabilidad, lo cual no equivale a una guerra sin cuartel (Bernal, 2004), porque, como subraya Hobbes (1999a, p. 18), “resulta odioso tanto luchar contra algo como no llegar a un acuerdo”, a pesar de que esto ayuda a definir la cultura escolar. Sin embargo, no podemos olvidar el liderazgo como elemento característico de un director. Este le permite abrir espacios que garanticen el pleno ejercicio democrático en la toma de decisiones, aunque no todos finalizan conforme a los acuerdos alcanzados. Igualmente, los conflictos permiten conocer la vida política de los centros; estos últimos no son edenos de paz perpetua, porque “es imposible que no se muestre o se sienta alguna vez odio, desprecio o desacuerdo por algo” (Hobbes, 1999a, p. 18), si bien tampoco son un campo de batalla.

## Consideraciones finales

La micropolítica escolar es el escenario donde el poder adopta diferentes contrastes y toma distintas direcciones. Esto da sentido a su dinámica social y advierte que la escuela, como cualquier otra organización, es un centro político de juegos de intereses, ambiciones frustradas, alianzas creadas y acuerdos destruidos, donde la lealtad puede ser traicionada y al mismo tiempo confundida con la sumisión.

Los centros escolares son fiel reflejo de la sociedad, pues están envueltos en un armazón de conocimiento e influencia política que otorga poder, donde la desigualdad por la estratificación

de autoridad continúa perpetuándose. Esto origina un juego entre favorecidos y desfavorecidos, privilegiados y excluidos, interesados y carentes de interés, conformistas y rebeldes, fuertes y débiles; encarnado en una comunidad como la escuela (Ball, 1989).

Los conflictos no solucionados en cualquier organización son cancerígenos. La no búsqueda de acuerdos impide la cohesión entre sus protagonistas. La cohesión se genera cuando las partes, sin imposición, construyen proyectos con visión y metas comunes. Para que ello suceda, es necesario un liderazgo en la acción directiva que motive, impulse y cree canales de participación y debate social.

## Referencias bibliográficas

- Arbués, I. (2012). Liderazgo escolar e influencias del asociacionismo, Recuperado del sitio web: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3932732.pdf>. *Fórum Aragón*, 5, pp. 6-9.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Micropolítica*, 15, 13-52. Iberoamericana de Educación.
- Bernal, J. (2004). La micropolítica: Un sentimiento. *Organización y gestión educativa. OGE*, 4, 11-15. Fórum de Administradores de la Educación.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Comprender nuestros centros educativos. Perspectiva micropolítica*. Zaragoza: Mira Editores, pp. 141-165.
- \_\_\_\_\_. (2014). “La escuela como organización compleja, un espacio de negociación y conflicto?”. *Organización de los Centros Educativos. LOMCE y Políticas Neoliberales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Blase, J. & Kirby, P.C. (2013). *Estrategias para una dirección escolar eficaz: Cómo motivar, inspirar y liderar*. Madrid: Narcea.
- Egido, I. (2006). El director escolar: Modelos teóricos, modelos políticos. *Avances en supervisión educativa*. Revista de la asociación de inspectores de educación en España. Núm. 4, pp. 1-10. Recuperado del sitio web: <http://www.adide.org/revista/index.php/ase/issue/view/23>.



- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder (2da ed)*. Madrid: La Piqueta.
- González, M. (1997). La micropolítica escolar: Algunas acotaciones. *Profesorado*, 1(2), 45-54.
- \_\_\_\_\_ (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, 316, 215-239.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid. Morata.
- Hobbes, T. (1999a). *El ciudadano*. Valladolid: Trotta.
- \_\_\_\_\_ (1999b). *El Leviatán*. Madrid: Alianza.
- Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. London: Hodder & Stoughton.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Micropolítica de la Escuela*, 15, 53-72. Monográfico. Iberoamericana de Educación.
- Lorenzo, M. (2011). *Organización de centros educativos. Modelos emergentes*. Madrid: La Muralla.
- Orwell, G. (1984). *1984*. Barcelona. Destino.
- Pasquinelli, C. (1987). Poder Sin Estado. *Poder y Control*, 1, 39-57. Hispano-Latinoamericana de disciplinas sobre el control social.
- Pérez, A. I. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la Escuela*, 26, 7-24.
- Rodríguez, T. (1995). Poder y saber: La micropolítica foucaultiana y la práctica escolar. *Teoría de la educación*, 7, 163-181. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Salvador, F. (1995). Los órganos unipersonales de gobierno y su dinámica. En: *Organización escolar: una perspectiva ecológica* (pp. 213-238). Alcoy: Marfil.
- San Fabián, J. (2004). ¿Por qué lo llaman educación cuando quieren decir poder? *Organización y gestión educativa OEG*, 4, 10. Fórum de Administradores de la Educación.
- Santos, M. A. (1994). *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- \_\_\_\_\_ (2004). La micropolítica desde dentro de la escuela. *Organización y gestión educativa, OEG*, 4, 17-21. Fórum de Administradores de la Educación.
- \_\_\_\_\_ (2015). *Las feromonas de la manzana: el valor educativo de la dirección escolar*. Barcelona: GRAO.
- Wieviorka, M. (2010). *El conflicto social*. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, France: Sociopedia, ISA, pp. 1-10 doi: 10.1177/205684601056.



# Educación para la salud: una experiencia en comunidades rurales marginales de la provincia de Manabí, Ecuador

## Health education: an experience in rural communities of Manabí, Ecuador

*Experiencia*

Noemi Bottasso

Universidad Politécnica Salesiana - Ecuador  
nbottasso@ups.edu.ec

Jazmín Cazón

Red Iberoamericana de Animación Sociocultural - Ecuador  
jazmincazon@gmail.com

Recibido: 15 de marzo de 2016 / Aceptado: 19 de octubre de 2016

### Resumen

La salud tiene una importancia vital para todos los seres humanos. Una persona con su salud deteriorada no podrá estudiar, trabajar y disfrutar completamente de su vida. Por lo tanto, el derecho a la salud constituye un derecho fundamental de todos los seres humanos. Las/os habitantes de las zonas rurales marginales de la región Manabí sufren profundas dificultades en el acceso a la salud, por diferentes razones. Con el objetivo de mejorar el acceso a la salud se impulsó una capacitación a 14 comunidades para introducir Botiquines Comunitarios dotados de medicamentos esenciales paliativos y material de primeros auxilios. El trabajo se realizó considerando los enfoques de la Investigación Acción Participativa, de la Educación Popular; el enfoque de género y por último el enfoque de derecho como requisito base para su desarrollo. El proceso terminó exitosamente con la capacitación de 12 Encargadas de Botiquines Comunitarios y la respectiva asignación de Botiquines Comunitarios. Se hace indispensable realizar un seguimiento al proyecto, con estudios evaluativos, talleres de profundización, siendo importante replicar el

proyecto en las comunidades cercanas excluidas en esta primera fase.

**Palabras clave:** Educación para la salud, empoderamiento de la mujer, Investigación Acción Participativa, educación popular, salud comunitaria.

### Abstract

Health is a very important issue for every human being. A person with deteriorated health can't study, work and enjoy thoroughly of his/her life. Right to health is a fundamental right of every human being. Rural marginal zones of region Manabí inhabitants suffer serious difficulties in access of health services, for different reasons. With the objective of improve health access, we realized a training to 14 communities in order to introduce First Aid Kits with essential palliatives medication. As an alternative choice to improve access to health services, we promote an educational training of 14 rural communities, in order to bring in medicine and first-aid kits. The process has made considering the perspective of Participatory action research, Popular Education, Gender and the last, but not the least the perspective of

human rights, as first requirement for its development. The educational process successfully concluded with empowerment of 12 Health Promoters and with the respective assignment of first-aid kits. It's recommended to accomplish others activities to follow the project up, for example: an evaluative study, workshops to review,

amplify and update the matters. Finally it would be important to replicate the process in these close communities that was excluded in this first phase.

**Keywords:** Health education, women empowerment, Participatory Action Research, popular education, community health.

## Introducción<sup>1</sup>

Ecuador tiene un alto porcentaje de zonas rurales marginales. La población que habita en estas zonas es campesina y agricultora, vive agrupada en pequeñas comunidades y cuenta con recursos muy precarios.

La población de San Pedro de Atascoso y las comunidades limítrofes se encuentra en la zona de la Manga del Cura. Situadas en la coincidencia de las provincias de Manabí, Los Ríos

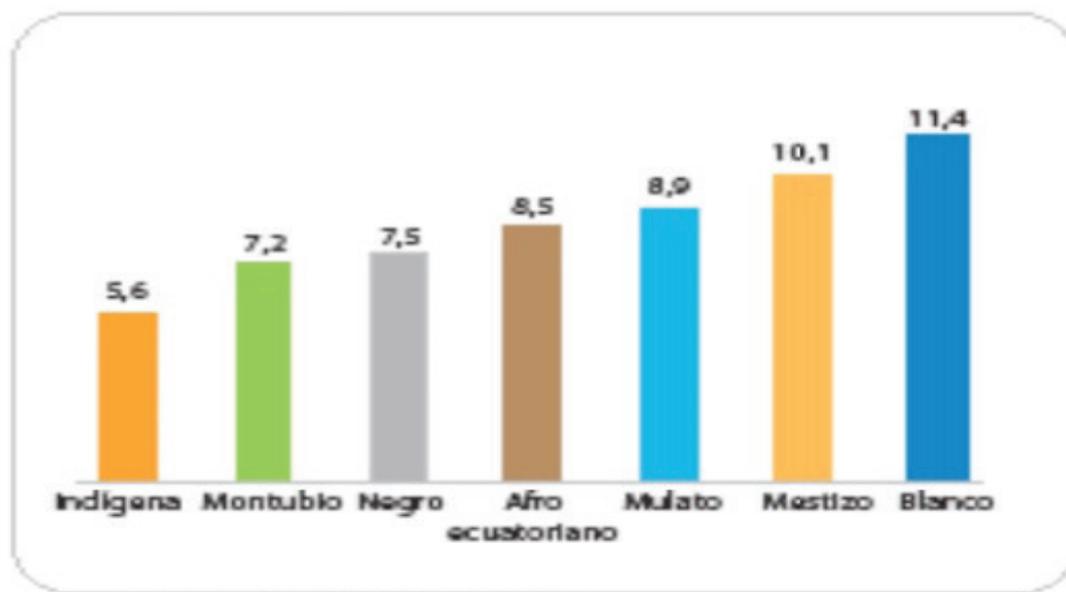
y Guayas, la Manga del Cura fue disputada a lo largo de los últimos decenios, sin llegar a un acuerdo definitivo, lo que genera que la región y sus habitantes queden abandonados por sus autoridades y tomados poco en cuenta.

En la zona donde se desarrolla el proyecto las familias son bastante numerosas (de 3 a 12 hijos por mujer), con acceso mínimo a la educación y a la salud.

En el gráfico a continuación (INEC, 2012) se puede identificar que la etnia Montubio (comunidades campesinas de la costa ecuatoriana) es la segunda, solo después de la indígena, con un valor de 7,2 en el Grado de Escolaridad. Esto significa que en promedio las/los adultas/os de la etnia Montubio tienen un nivel de estudio poco superior a la primaria.

<sup>1</sup> Un agradecimiento especial para el Colectivo de Mujeres de Matagalpa, que compartió su sabiduría, conocimientos y materiales para la realización del proceso de capacitación; también a las comunidades que nos acogieron y cuidaron durante todo el proceso y a todas las instituciones que velan por el bienestar de las personas más vulnerables.

Gráfico 1. Grado de escolaridad de la población de 24 años y más, según autoidentificación étnica año 2010

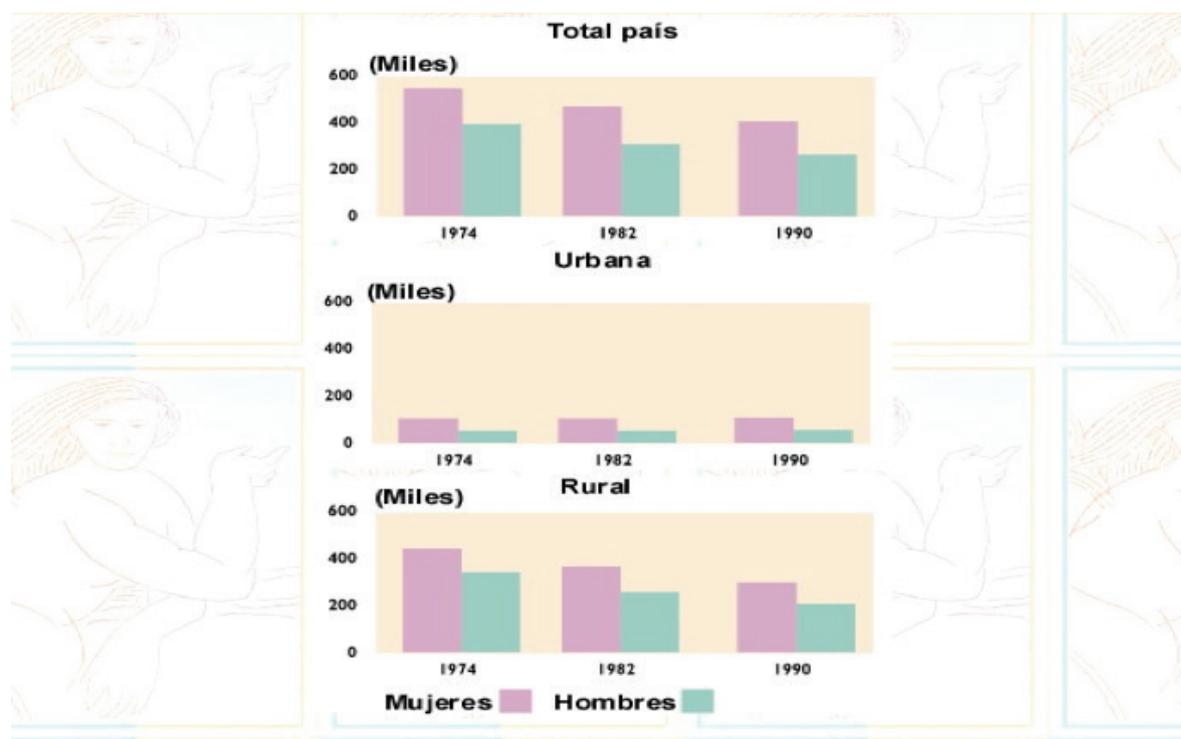


Fuente: Censos de población y vivienda 2001-2010



Otro gráfico a continuación ([www.euro-sur.org/FLACSO/mujeres/ecuador/](http://www.euro-sur.org/FLACSO/mujeres/ecuador/)), editado por INEC muestra claramente la disparidad en el nivel de analfabetismo entre zonas rurales y zonas urbanas del Ecuador, aclarando además que el sexo femenino está manifiestamente más perjudicado.

Gráfico 2. Evolución del número de analfabetos por sexo, según zona



Fuente: INEC, Censos de población años, 1976, 1982, 1990, Ecuador

## Análisis del contexto

Los principales problemas sociales que afectan la situación de salud, incluyen los altos niveles de pobreza y el aumento significativo de la indigencia. Cuando se habla de indigencia se hace referencia a la falta de los mínimos recursos económicos para poder vivir.

En la primera mitad de la década 2000-2010 hubo una reducción de la pobreza y la extrema pobreza en relación a la última década del pasado siglo. Esto se asocia a un incremento en la inversión petrolera y a las remesas de los emigrantes (J.Ponce et al, 2008).

En el Ecuador, más que una transición epidemiológica se evidencia una acumulación epide-

miológica. Esto se define como un proceso en el que las enfermedades carenciales y transmisibles comparten espacio con las crónico-degenerativas y los problemas de salud colectiva (INEC, 1999).

El consumo de alcohol en el Ecuador presenta un incremento alarmante. Ecuador es el segundo país en América Latina con mayor consumo de alcohol, según los datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS). En 2013 la OMS publicó cifras sobre el consumo de alcohol en el Ecuador. Se ingieren 9,4 litros de alcohol por habitante al año (OMS-PAHO, 2008). Según la Dirección Nacional de Salud Mental del Ministerio de Salud Pública (MSP), los últimos datos de 2011 muestran que el consumo de alcohol en 2006 llegó al 23,5%. Consecuentemente la incidencia



de patologías/ problemáticas sociales ligadas este consumo tienen una elevada incidencia.

La salud sexual y reproductiva de una población se calcula en base a diferentes determinantes. Según los datos publicados por INEC (2009, 2011) se evidencia un pico de la tasa de mortalidad materna en los últimos años. En 2009 la INEC (ENDEMAIN, 2004) publicó otro dato muy interesante. El porcentaje de adolescentes embarazadas está aumentando, llegando casi hasta un 20%. Una adolescente de cada 5 queda embarazada entre los 15 y 19 años.

Otro determinante fundamental del nivel de salud sexual y reproductiva hace referencias a la violencia de género. El ENDEMAIN (Encuesta Demográfica y de Salud Materno Infantil) de 2004

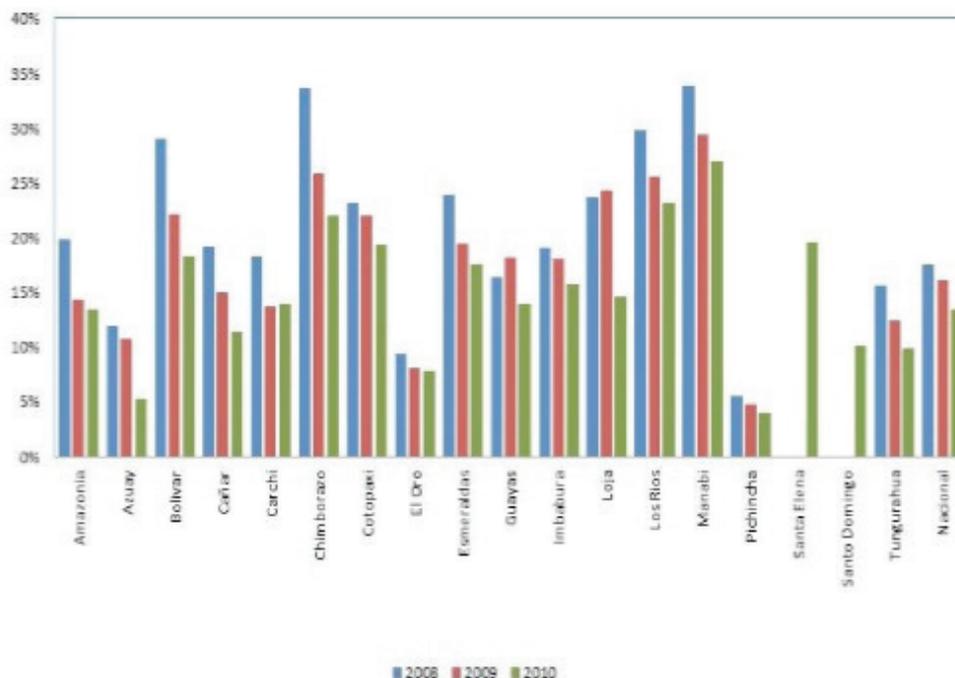
muestra que el 41% de las mujeres ecuatorianas ha sufrido violencia.

En el caso de la condición nutricional, el informe de la encuesta demográfica y de salud materna e infantil (ENDEMAIN) señala que el 23% de los menores de 5 años de edad presenta desnutrición crónica.

### Área de investigación

Como se puede observar en el gráfico (INEC, 2010), la región de Manabí está seriamente afectada por un alto índice de pobreza extrema. Esto conlleva muchas consecuencias, entre otras un bajo nivel de salud.

Gráfico 3. Porcentaje de hogares en extrema pobreza por necesidades básicas insatisfechas. Ecuador 2008-2010



Fuente: INEC\_ENEMDU2010

En la zona donde se desarrolla el proyecto son dos las instituciones que trabajan en el sector de atención sanitaria. Por un lado está el MSP, con el subcentro de San Pedro de Atascoso, y por

otro lado está el IESS con el subcentro de La Feria. Además de no cubrir los horarios pre-establecidos, la falta de coordinación entre los dos subcentros genera una escasa cobertura de las zonas colin-



dantes. Asimismo los subcentros no cuentan con todos los materiales necesarios y muchas veces se hace necesario referir al paciente para realizar analíticas o para recibir el tratamiento. El personal de salud también es insuficiente para la demanda de usuarios (en algunos casos el tiempo de espera supera las 4 horas), y además no se encuentra capacitado adecuadamente para la atención en el contexto rural (el nivel de comunicación entre médico y paciente es generalmente muy bajo). El servicio de luz llegó a la comunidad de San Pedro de Atascoso recién en Abril 2014. La mayoría de las comunidades colindantes sigue, hoy en día, sin acceso a la luz eléctrica. Según los últimos informes el acceso a los servicios de saneamiento de las viviendas de la zona de Manabí es muy bajo.

La zona tomada en consideración y sus habitantes tienen un bajo acceso a los servicios de salud por diferentes razones:

- La posición de la comunidad de SPDA es poco estratégica, por estar alejada de las otras comunidades y por estar rodeada de ríos que en invierno se vuelven imposibles de cruzar;
- El subcentro de salud de SPDA, el único gratuito, está destinado a cubrir las exigencias sanitarias de más de 5000 usuarias/os;
- Las lluvias vuelven completamente intransitable los caminos para llegar al subcentro de salud de SPDA;
- las comunidades están en general muy alejadas del subcentro, las más cercanas están a 2 horas a pie, las más alejadas a 8-10 horas a pie;
- Por cada comunidad solamente pocas familias disponen de un medio de transporte motorizado, las/los demás se mueven a caballo, burro o simplemente a pie.

Es necesario recordar las palabras de la Constitución de la República del Ecuador, que en el art.32 dice:

Art. 32.- La salud es un derecho que garantiza el Estado, cuya realización se vincula al ejercicio de otros derechos, entre ellos el derecho al agua, la alimentación, la educación, la cultura física, el trabajo, la seguridad social, los ambientes sanos y otros que sustentan el

buen vivir. El Estado garantizará este derecho mediante políticas económicas, sociales, culturales, educativas y ambientales; y el acceso permanente, oportuno y sin exclusión a programas, acciones y servicios de promoción y atención integral de salud, salud sexual y salud reproductiva. La prestación de los servicios de salud se regirá por los principios de equidad, universalidad, solidaridad, interculturalidad, calidad, eficiencia, eficacia, precaución y bioética, con enfoque de género y generacional.

## Objetivos

### Objetivo general

- Mejorar la accesibilidad a servicios básicos de salud

### Objetivos específicos

- Determinar la necesidad de un servicio básico de salud
- Definir la necesidad de un servicio de salud alternativo
- Generar un servicio de salud básica comunitaria

### Perspectiva teórica y metodología de investigación

El trabajo se realizó considerando los enfoques de la Investigación Acción Participativa, de la educación popular, el enfoque de género y por último el enfoque de derecho como requisito base para su desarrollo.

La investigación-acción en su primitiva delimitación por Kurt Lewin remitía a un proceso continuo en espiral por el que se analizaban los hechos y conceptualizaban los problemas, se planificaban y ejecutaban las acciones pertinentes y se pasaba a un nuevo proceso de conceptualización (Carr, Kemmis, 1988, pp. 175-177). Esa búsqueda del conocimiento se caracteriza por ser colectiva, por proporcionar resultados cuya utilización y gobierno corresponde a los propios



implicados, que deben haber determinado el proceso de conocimiento a la vez que experimentado en el mismo un proceso de maduración colectiva (De Miguel, 1993, pp. 97-101). La Investigación Acción Participativa (IAP) reniega la separación sujeto-objeto tal como ha sido planteada en la teoría tradicional del conocimiento. Por supuesto, esto supone una específica relación entre los dirigentes y los dirigidos. En la IAP los dirigentes tienen (a la manera del Estado revolucionario según Lenin) como primer objetivo su desaparición, por lo que cada una de las fases –como veremos a continuación– no culmina sin que se haya avanzado en la capacidad de autogestión de los colectivos sociales implicados. En la IAP, la acción transforma al “enseñante” en facilitador y catalizador. Con el último concepto se refiere a la inteligencia para provocar una reacción reflexiva en la comunidad que se estudia, con el primero a la necesidad de ir proporcionando elementos de reflexión y análisis a los implicados sin prefigurar totalitariamente los problemas de reflexión o los objetivos de acción que los mismos elijan (Rahman, 1991, pp. 27-28) (Haverkort, 2013, p. 161). Esta metodología otorga la posibilidad de generar un desarrollo endógeno el cual “apunta a fortalecer los procesos, conceptos y valores locales” desde las comunidades para las mismas (Haverkort et al., 2012, p. 162).

El trabajo fue realizado a partir de la perspectiva teórica de la Educación Popular (Gianotten, 1985), que se refiere al trabajo educativo que se realiza para y con los sectores populares desde la práctica cotidiana, dirigida hacia su organización autónoma, capaz de generar proyectos propios (Jara, 1984; Fals, 1986), y que busca, entre otras cosas, incrementar los niveles educativos y contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo de los sectores populares, por medio del aprovechamiento de sus recursos disponibles, efectiva o potencialmente. Dada su confluencia en la práctica, la Educación Popular se ha vinculado a dos movimientos, que, a su vez, han contribuido a su desarrollo: la metodología de la investigación participativa y el desarrollo de la organización popular (Barreiro, 1982; Shuguerensky, 1989). El

enfoque de derechos implica fortalecer las capacidades individuales y colectivas de las personas a través de la información, la educación y el involucramiento en la toma de decisiones en los aspectos que tienen que ver con sus vidas (PAMAFRO, 2008). Desde la visión conceptual de desarrollo humano de Amartya Sen resulta necesario generar dinámicas para fortalecer capacidades que conduzcan a transformaciones reales y, por lo tanto, se requiere de caminos para el acceso a las oportunidades. El enfoque de género considera las diferentes oportunidades que tienen los hombres y las mujeres, las interrelaciones existentes entre ellos y los distintos papeles que socialmente se les asignan. Todas estas cuestiones influyen en el logro de las metas planteadas, primeramente entre estas el empoderamiento de la mujer y el fortalecimiento y liderazgo a nivel familiar, comunitario y social. Género se relaciona con todos los aspectos de la vida económica y social, cotidiana y privada de los individuos y determina características y funciones dependiendo del sexo o de la percepción que la sociedad tiene de él.

## Metodología de capacitación

Para desarrollar la capacitación de las Encargadas de los Botiquines se utilizaron metodologías teórico-prácticas como la Educación participativa, el Teatro del Oprimido y técnicas lúdicas. Los conocimientos y experiencias que cada participante trajo consigo fueron el punto de partida para desarrollar los diferentes temas. De esta forma se dio paso a la escucha de todas las participantes, dando valor a sus ideas y ayudando a detectar problemáticas reales.

A partir de las experiencias sumadas, los elementos conceptuales, la reflexión y las discusiones grupales y escenificación de casos de simulacro se generaron puntos de vista y soluciones nuevas y mejores a las existentes en el momento de iniciación.

Un taller es una experiencia de trabajo vivencial. Su materia prima son las experiencias propias y sus productos son planes de trabajo que influirán en la vida de quienes participan.



Un taller debe generar identidad, apropiación de la palabra, sentido de pertenencia a un grupo y compromiso colectivo. En un taller, no se puede ser neutral o simple espectador (Grundmann y Stahl, 2002). La manera en la que se enseña algo, es tan importante como lo que se enseña (Werber y Bower, 2010). Y lo más importante de la manera en que se enseña es la atención, el respeto y el interés mutuo. Estas metodologías rompen con los esquemas establecidos en torno a la educación y proponen cambios a nivel personal y por lo tanto social. Creemos que la buena enseñanza es el arte, no de meter ideas en la cabeza de la gente, sino de sacarlas (Werber y Bower, 2010).

Lo que oigo, lo olvido,  
lo que veo, lo recuerdo,  
lo que hago, lo sé,  
lo que descubro, es mío para siempre.

La capacitación de las participantes tuvo el principal objetivo de generar empoderamiento en temas de salud y derechos humanos. Secundariamente se pretendió generar una referencia a nivel comunitario para atención sanitaria, especialmente en casos de emergencia y accidentes o, en caso de enfermedad, ofrecer medicamentos esenciales paliativos para dar la posibilidad de acudir a un centro médico. En última instancia se intentó capacitar a las participantes para que ellas mismas pudieran ser multiplicadoras de los conocimientos adquiridos en sus comunidades a través de la organización de charlas sobre hábitos saludables y promoción de salud.

## Diagnóstico

El primer paso del proceso consistió en elevar un diagnóstico de la situación de las comunidades. Se empezaron a organizar reuniones, encuentros, talleres y charlas con toda la comunidad y sus diferentes grupos (padres y madres de familia, mujeres, jóvenes y niñas/os) para ir ganándonos su confianza.

Como resultado de estas reuniones, se detectaron algunos puntos a fortalecer ligados a la atención sanitaria y al nivel de salud de las comunidades:

- La escasa adaptación y empatía con la mentalidad del lugar y la nula formación en trabajo en contextos rurales del personal sanitario produce graves problemas de comunicación sanitario@-paciente y reduce la confianza;
- La comunicación entre el subcentro y las comunidades es insuficiente y el calendario de atención del subcentro sufre continuos cambios, por lo que a menudo acuden pacientes cuando no hay ni médica/o ni enfermera/o;
- La comunidad de SPDA tiene una escasa capacidad de coordinación, lo que complica la reclamación de sus derechos.

Durante los primeros días nos enteramos de la existencia de otro subcentro de salud del Seguro Campesino (IESS-Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social) en la comunidad aledaña de La Feria. Para acceder a este es obligatorio pagar una tasa mensual, por lo que la mayoría de la gente prefiere acudir al subcentro de SPDA, aunque quede mucho más alejado.

Las deficiencias detectadas llevaron a valorar, cómo una de las posibles metodologías para conseguir el objetivo principal planteado, la promoción de conocimientos en temas de salud y el acceso a los servicios a través de la inversión en formación y creación de botiquines comunitarios.

Con el Ministerio de Salud Pública, Distrito de Chone, se concordaron los términos de colaboración con la donación continua de los medicamentos del botiquín. Conjuntamente se resolvió que los botiquines contendrían exclusivamente medicamentos esenciales usados para cuidados paliativos y material de curación. Quedaron excluidos antibióticos y todo medicamento que pueda provocar efectos colaterales graves y que necesite de supervisión médica.

## Ejecución

La primera etapa de la ejecución del proyecto fue hacer la propuesta a las comunidades y examinar sus respuestas. Durante el primer mes de ejecución del proyecto se llevaron a cabo reuniones con las



diferentes comunidades con la finalidad de sensibilizar sobre el proyecto, buscar las voluntarias para la capacitación y pedir el apoyo de la comunidad en los gastos de manuales de estudio, transporte y comida de la voluntaria. Todas las comunidades recibieron con entusiasmo, interés y disposición la propuesta, manifestando la imperante necesidad de un servicio de salud como este. La selección de cada persona voluntaria fue consensuada colectivamente con cada comunidad, a partir de algunos criterios básicos enumerados más abajo.

También se tuvo que consensuar la manera en la que la comunidad apoyara con los gastos: mingas, ofertas voluntarias, transporte, cocina etc. De las 14 comunidades en las que tuvieron las reuniones de sensibilización, 6 no pudieron participar a la capacitación por diferentes razones: problemas de cobertura telefónica, incapacidad de ponerse de acuerdo para cobrar los gastos, ninguna voluntaria disponible, dificultad de transporte, baja cohesión comunitaria, otras actividades programadas en las fechas de la capacitación, imprevistos.

Una vez que se determinó el número de las participantes, se editó e imprimió el material de la capacitación con el apoyo del Ministerio de Salud Pública. De la misma manera se definió conjuntamente el contenido de los botiquines.

- Antinflamatorios:
  - Paracetamol 500mg comp.
  - Paracetamol 5mg/100ml 120ml jarabe
  - Paracetamol 100 microg/ml gotas
- Antihistamínicos:
  - Loratadina 10mg comp.
  - Loratadina jarabe 5mg/5ml
- Antiemético:
  - Metoclopramida 10mg comp.
- Suero oral sobres
- Antifúngicos:
  - Clotrimazol 1% crema tópica
  - Clotrimazol 2% crema vaginal
- Escapel comprimido (anticonceptivo oral)
- Termómetro
- Material de primeros auxilios:
  - Gasas
  - Vendas

- Guantes
- Esparadrapo
- Povidona solución
- Solución salina

El Patronato de Acción Social de la Municipalidad de Chone ofreció colaborar con la donación de las cajas de los botiquines.

Se decidió, conjuntamente al grupo de voluntarias, desarrollar los encuentros en la comunidad más céntrica y mejor alcanzable por estar en la vía empedrada, el único camino practicable en caso de lluvias.

El personal sanitario del subcentro de Salud de SPDA está a cargo del suministro de medicamentos necesarios a las encargadas, asimismo de llevar el control de los registros de entrega de las encargadas, revisando la correspondencia entre la razón de la consulta y la cantidad de medicamentos entregados. En el caso que se detecte un uso irresponsable del botiquín se procederá al retiro inmediato del servicio.

La metodología de evaluación, el material de trabajo y la programación de los encuentros fueron retomados desde los materiales publicados por el Colectivo de Mujeres de Matagalpa-Nicaragua y la Red-COIME, y sucesivamente readaptados al contexto en cuestión.

## Criterios básicos de selección de la persona encargada

El primer paso del proceso consistió en la selección de las Encargadas para la capacitación. La selección de cada Encargada fue consensuada colectivamente con toda la comunidad, a partir de algunos criterios básicos enumerados a continuación.

- Preferentemente mujer, para fomentar la participación, empoderamiento y el liderazgo de las mujeres
- Mayor de edad
- Con conocimientos básicos en lectura, escritura y cuentas matemáticas
- Que viva en una zona accesible para la mayoría de la comunidad
- Reconocimiento y respaldo de la comunidad



- Preferiblemente con experiencia anterior en actividades comunitarias de salud

## Funciones de la encargada

### Gestión de botiquín

- Tener el control de la entrada y salida de los medicamentos.
- Re-abastecimiento de medicamentos en el Subcentro de Salud de SPDA.
- Realizar una dispensación responsable de los medicamentos calculando las dosis a entregar.

### Atención a las personas

- Detectar signos de peligro para referir.
- Diagnosticar y tratar situaciones de NO gravedad.
- Proporcionar atención de primeros auxilios.
- Aconsejar sobre medidas de prevención y cuidados para la salud.
- Explicar la administración de los medicamentos.
- Transmitir la información de manera clara y comprobar que ésta sea entendida correctamente.
- Buscar información en los documentos de referencia a disposición.
- Atender con amabilidad a las/os usuarias/os del botiquín.
- Reconocer su campo de acción y sus limitaciones.

### Trabajo comunitario

- Ser un referente de salud dentro de la comunidad.
- Proporcionar charlas de educación sanitaria para sensibilizar a la comunidad.
- Detectar problemas de salud comunitaria.
- Trabajar sobre la prevención de enfermedades comunes.

Las futuras encargadas ofrecerán el servicio de manera completamente voluntaria.

## Equipo capacitador

Noemi Bottasso. Licenciada en Farmacia y bioquímica farmacéutica en el año 2011, en la Universidad de Pavia (Italia). Máster en Cooperación y Salud Internacional de la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Profesora investigadora de la Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca, Ecuador.

Jazmín Cazón, argentina, 28 años. Licenciada en Arteterapia en el año 2009 y en Psicodrama en 2010 en la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo (Argentina). En 2011 ha finalizado estudios terciarios en Coordinación de Trabajo Corporal en el Instituto de la Máscara (Argentina). En 2012 realizó trabajos de alfabetización con técnicas de Educación participativa en Mozambique (África). En 2014 ha realizado una especialización en Educación Libre en Barcelona (España).

## Contenidos de la capacitación

Los contenidos abordados en la capacitación se elaboraron a partir de los documentos editados por el Colectivo de Mujeres de Matagalpa, con particular referencia a la 6ta edición del manual “Buscando Remedio” (AIS-Nicaragua et al., 2010) y de los manuales Hesperian, específicamente “Donde no hay doctor” y “Aprendiendo a promover la salud” (Werber y Bower, 2010).

### Introducción (Taller 1)

- ¿Qué entendemos por salud?
- Sistema de Salud en Ecuador.
- Atención primaria en Salud y el papel de la Encargada del botiquín.
- Familiarización con los instrumentos de trabajo.

### Gestión del botiquín (Taller 2)

- Características de medicamentos.
- Los datos de los medicamentos.
- Los peligros de los medicamentos.
- Vías de administración.
- Las medidas más frecuentes.



- Calcular y preparar el total de medicamento prescrito.
- Medicamentos esenciales y medicamentos de la encargada.
- Registro de consumo y existencia de medicamentos.
- Re-abastecimiento.
- Cómo orientar al uso correcto del medicamento.

### *Educación para la salud (Taller 3)*

- Formas de comunicación.
- Prácticas sobre cómo transmitir información.

### *Atención a las personas (Taller 4-5)*

- Enfermedades de la niñez.
- Atención a la mujer embarazada.
- Enfermedades de adultos.
- Dosificación de los medicamentos.

### *Salud sexual y reproductiva (Taller 6)*

- Sexo-género.
- Derechos sexuales.
- Diversidad sexual.
- Aborto.
- Violencia de género.
- Enfermedades de transmisión sexual.
- VIH-SIDA.

### *Primeros auxilios (Taller 7)*

- Maniobras salvavidas.
- Hemorragias.
- Curación de heridas.
- Inmovilización en golpes y fracturas.
- Quemaduras.
- Picaduras y mordeduras de animales.
- Intoxicaciones y envenenamiento.

### *Evaluación y entrega de los botiquines*

#### *Materiales*

A cada participante se le entregó:

- Manual de apoyo redactado a partir de los materiales editados por el Colectivo de Mujeres de Matagalpa, Nicaragua
- Cuaderno de autoestudio con casos prácticos para resolver
- Carpeta de registro del Botiquín donde se lleva a cabo la contabilidad de los medicamentos

#### *Modalidad y tiempos*

La capacitación constó de dos partes: los talleres presenciales grupales (54 horas) y el trabajo en casa (21 horas). Los talleres se desarrollaron con una frecuencia de dos encuentros por semana, cada martes y jueves, desde el día 18 de noviembre 2014 hasta el día 11 de diciembre 2014.

#### *Evaluación del proceso de capacitación*

La evaluación se basó en un modelo de evaluación formativa, que permite tanto al equipo facilitador como a las personas que están capacitándose medir el nivel de apropiación de los contenidos, habilidades, actitudes e instrumentos para desarrollar correctamente su trabajo. Para ello se han diseñado diversos instrumentos que permiten tener una evaluación integral y pertinente con el desempeño esperado de las encargadas de Botiquines comunitarios. Las actitudes se valoran en la participación en las sesiones presenciales y en el juego de roles. Para poder realizar la evaluación es necesario contar con una asistencia del 80% a los talleres. Estos modelos de evaluación se elaboraron a partir de los patrones utilizados por el COIME en la Guía para la formación inicial y educación permanente de la persona dispensadora de la Venta Social de Medicamentos (Red COIME-Nicaragua, 2006).

1) Instrumento para evaluar la capacidad de resolución de problemas: Llenado del cuaderno de autoestudio el cual permite evaluar la capacidad de autoestudio, el manejo de la bibliografía de referencia, la detección de dudas, la capacidad de evidenciar necesidades de estudio y la capacidad de autoevaluarse. Entre sesiones las estudiantes tuvieron que realizar ejercicios prácticos, posteriormente revisados por el equipo facilitador y



regresados con las observaciones pertinentes, para mejorarlos.

2) Instrumento para evaluar las habilidades prácticas: Juego de roles en sesiones prácticas. Permite al equipo facilitador observar el desempeño de la persona, creando situaciones lo más parecidas a la realidad. Durante el día de evaluación cada participante tenía que resolver un caso de atención en salud y un caso de atención de primeros auxilios. Cada facilitadora evaluaba cada ítems sobre 10.

Abajo los esquemas de puntaje.

Caso de atención primaria

Ítems	Puntos
Comunicación con paciente	x/10 + x/10
Búsqueda de información	x/10 + x/10
Tratamiento asignado	x/10 + x/10
Consejos/Prevención	x/10 + x/10
Hoja de registro	x/10 + x/10
<b>Total</b>	<b>x/100</b>

Caso primeros auxilios

Ítems	Puntos
Atención	x/10 + x/10
Actuación	x/10 + x/10
Higiene	x/10 + x/10
Recomendación	x/10 + x/10
<b>Total</b>	<b>x/80</b>

## Partes involucradas en el proyecto

- AISE (Asociación Internacional Sanitari@s Español@s): Coordinación del proyecto “Capacitación de Encargadas de Botiquines Comunitarios en zonas rurales marginales de la provincia de Manabí, Ecuador” a cargo de Noemi Bottasso y Jazmín Cazón.
- Comunidades: alojamiento y mantenimiento de las coordinadoras, transporte intercomunidad (coche, moto, burro, caballo) pago de los cuadernos de estudio para las Promotoras.

- Ministerio de Salud Pública del Ecuador (Dirección Distrital 13D07 Chone): suministro de medicamentos y material de papelería.
- Patronato de Acción Social de la municipalidad de Chone: suministro de las cajas de los botiquines comunitarios.

## Resultados

El trabajo investigativo empezó con la hipótesis de que, capacitando promotoras de salud comunitarias encargadas de un botiquín comunitario de medicamentos básicos, se pudiera mejorar la accesibilidad a la atención sanitaria.

A partir de esta hipótesis se plantearon actividades y se lograron los objetivos establecidos. Los resultados alcanzados, la cuya verificación implica un seguimiento sostenido en el tiempo, son sólo aplicables a las comunidades donde se realizaron las intervenciones sin opciones de generalizaciones.

El primer resultado se reveló durante las primeras reuniones de sensibilización sobre el proyecto donde las catorce comunidades implicadas recibieron con interés y disposición la propuesta. La mayoría de las comunidades se organizaron colectivamente para elegir a la voluntaria y para apoyar durante el periodo de capacitación. Nueve, de las catorce comunidades convocadas, participaron al proceso de capacitación hasta finalización. Esto lleva a diagnosticar la real necesidad de proveer servicios de salud más accesibles en estas zonas rurales marginales.

La disponibilidad del Ministerio de Salud Pública y del Patronato de Acción Social de Chone en colaborar con el proyecto señala que también las instituciones del gobierno detectan problemas sanitarios en las zonas rurales marginales en consideración. En este sentido se puede concluir que se alcanzó un resultado importante para la gestión del proyecto, puesto que se consiguió la disponibilidad a largo plazo de medicamentos esenciales gratuitos.

Un importante resultado fue la elaboración del programa didáctico de los 8 talleres, a partir de los materiales publicados por el colectivo de Mujeres de Matagalpa, Nicaragua.



Durante la fase de capacitación el nivel de asistencia, el entusiasmo y la participación activa de las integrantes demostraron no solamente la necesidad, si no el interés en expandir los conocimientos y el manejo de la salud.

Tres, de las quince mujeres que empezaron con el proceso de capacitación, se retiraron por cuestiones personales, definiendo que el 80% del número total de voluntarias finalizó el proceso de capacitación. Las doce participantes que quedaron satisficieron los requisitos de asistencia del 80% mínimo de los talleres propuestos. A continuación la tabla referentes al día de evaluación de las 12 Encargadas. El 100% de las participantes que acabaron el proceso de capacitación finalizaron positivamente. A Griselda Pinargote Solórzano, por no satisfacer el requisito de la mayor edad, no se le pudo entregar el certificado. Calificación mínima aceptada 108/180.

Nombre y apellido	Evaluación final (X/180)
Natividad Sobeida Lucas Pincay	120
Francisca Noemí Intriago Macay	151
Ana Silvia Sabando Alonzo	155
Rosa Narcisa de Jesús Zambrano Palacios	168
Dioselina Isabel Torres Muñoz	146
Tania Cedeño Torres	132
Rocío Meza Ceballo	146
Verónica Pinargote Solórzano	137
Rosario Monserrat Párraga Palacios	159
María Mariela Cobeño Palacios	166
Maura Monserrat Villamar Rodríguez	163
Griselda Pinargote Solórzano	168

Analizando los resultados finales de las capacitaciones se puede constatar que se logró capacitar exitosamente a todas las integrantes, proporcionando un servicio comunitario básico de salud de manera gratuita.

## Discusión

El trabajo fue muy satisfactorio aunque se encontraron muchas dificultades de orden climatológico, geográfico, de comunicaciones, de transporte y de orden público.

- La baja cobertura telefónica dificultó el contacto con las diferentes comunidades para organizar reuniones y transporte, lo cual provocó a menudo una baja participación de la comunidad;
- El acceso a las comunidades se hacía muy dificultoso por el estado de los caminos. Con la lluvia los caminos se volvían completamente impracticables;
- La estación de las lluvias, entre diciembre y mayo, limitó el tiempo de la capacitación, puesto que a partir de diciembre/enero se volvían impracticables los caminos para el desplazamiento de las Promotoras. Se planteó que la capacitación de las Promotoras requiere más tiempo, factor crucial para lograr una real apropiación y participación de la población;
- La selección de algunas voluntarias fue dificultosa dado el rol de dependencia que tiene la mujer con el marido, quien da o no el permiso;
- En algunas comunidades no hubo la participación esperada, por lo que algunas de las Promotoras tuvieron que costear por completo los gastos;
- Los materiales utilizados en la capacitación, la mayoría impresos, no son acordes con la cultura predominantemente oral y la escasa práctica para el cálculo numérico;
- El poco apoyo y orientación del personal AISE ralentizó y dificultó el desarrollo del proyecto;
- La falta completa de recursos monetarios influyó en la calidad del material de estudio y dificultó la participación de las comunidades, las cuales tenían que costear los gastos;
- La falta de datos previos afectó la elaboración de hipótesis y la verificabilidad de los resultados finales.



- La capacitación de las Promotoras requiere más tiempo, factor crucial para lograr una real apropiación y participación de la población;
- Respetar los ritmos y formas de aprender de las Promotoras, desde una perspectiva intercultural, facilita la incorporación y apropiación de nuevos conocimientos y prácticas y exige flexibilidad en la aplicación de las estrategias y herramientas de trabajo.

Es de fundamental importancia innovar con metodologías que propicien el reconocimiento de las prácticas y representaciones sociales sobre la salud y la apropiación de conocimientos. En este sentido, enfoques como la Investigación Acción Participativa y la Educación Popular brindan aportes que pueden constituirse en alternativas de trabajo en el futuro.

## Conclusiones y recomendaciones para el futuro

Mucho trabajo queda por hacer para dar seguimiento al proyecto. De fundamental importancia sería llevar a cabo un estudio evaluativo sobre los resultados en salud que se dieron a raíz de la introducción de los botiquines comunitarios. Algunas de los puntos que quedan pendientes son:

- Evaluar los conocimientos y determinar su nivel de adquisición por parte de las Encargadas;
- Determinar la calidad de la prestación del servicio de los botiquines comunitarios;
- Evaluar el uso adecuado de los medicamentos;
- Conocer las percepciones de la comunidad acerca del botiquín y de la Encargada;
- Conocer las percepciones de la Encargada acerca del desempeño de su rol.

Sin duda, hace falta reforzar temas de liderazgo y comunicación para que las Encargadas se animen a multiplicar lo aprendido organizando charlas y talleres en sus respectivas comunidades. Asimismo es imprescindible proporcionar a las Encargadas de los botiquines unos talleres de seguimiento, para poder revisar, ampliar y actualizar los

temas tratados. Estas prácticas son necesarias para poder realizar las modificaciones necesarias e ir ajustando el proyecto a las necesidades reales que se presentan a lo largo del proceso. Muchas de las comunidades cercanas que quedaron excluidas del proyecto se interesaron para averiguar la posibilidad de replicar el proyecto, puesto que detectaron la necesidad de un servicio de salud complementario a los Subcentros de Salud existentes.

## Referencias bibliográficas

- Barreiro, J. (1982). *Educación popular y proceso de concientización*. México, D.F.: Editorial Siglo XXI.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la educación. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- De Miguel, M. (1993). *La IAP un paradigma para el cambio social*. Madrid, España: Investigación Acción Participativa, Documentación Social nº 92.
- Endemain (2004). *Encuesta demográfica y de salud materno e infantil*. Ecuador: Endemain.
- Gianotten, V. (1985). *Organización campesina, el objetivo político de la educación popular y la investigación campesina*. Amsterdam, Holanda: Editorial CEDLA.
- Fals, O. (1986). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá, Colombia: Editorial Presencia.
- Grundmann, G. & Stahl, J. (2002). *Como la sal en la sopa: Conceptos, métodos y técnicas para profesionalizar el trabajo en las organizaciones de desarrollo*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Haverkort, B., Delgado, F., Shankar, D. & Millar, D. (2013). *Hacia el diálogo intercientífico. Construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores y métodos diferentes comunidades de conocimiento*. Cochabamba, Bolivia: AGRUCO-CAPTURES Latinoamérica.
- Haverkort, B., et al. (2012). El aprendizaje en distintas ciencias. Desarrollo endógeno y transdisciplinariedad en la educación superior. Los desafíos para la coevolución de la ciencia dominante y las tradiciones del conocimiento indígena. En: F. Delfado, N. Tapia y D. Ricaldi (Eds.), *Desarrollo endógeno y transdisciplinariedad en la educación superior entre el*



- conocimiento eurocéntrico y el conocimiento. Cambios para el diálogo intercientífico entre el conocimiento eurocéntrico y el conocimiento endógeno.* Cochabamba, Bolivia: AGRUCO-CAPTURES Latinoamérica.
- INEI (1999). *Perú: Situación y Perspectivas de la Mortalidad por Sexo y Grupos de Edad, Nacional y por Departamentos, 1990-2025, Cap. III La transición epidemiológica.* Perú: INEI.
- INEC *Censo de Población y Vivienda 2010 / Nacimientos 2010/ Egresos Hospitalarios 2010 / Defunciones 2010,* Ecuador: Dirección Zonal 5 Litoral -Departamento de Estudios Analíticos Estadísticos
- INEC (2012). *Nivel de escolaridad de los ecuatorianos, e-Análisis,* 4ª edición, Ecuador: INEC.
- Jara, O. (1984). *La aplicación del método dialéctico en la investigación participativa en la educación popular, III Seminario Latinoamericano de Investigación Participativa* (V. Gianotten & T. Wit, org.), pp. 1-18. Santiago: Editorial CEALL.
- PAMAFRO (2008). *Proyecto control de la malaria en zonas fronterizas de la región andina: Un enfoque comunitario, Informe técnico sistematización de la experiencia proyectos comunitarios en Colombia.* Ecuador y Perú: PAMAFRO.
- Ponce, J. & Vera, L. (2008). *Artículo 7: Hacia una estrategia alternativa de desarrollo económico de Ecuador.* Ecuador: FLACSO.
- Rahman, M.A. (1991). *El punto de vista teórico de la IAP.* En: O. Fals Borda y M.A. Rahman (Eds.), *Acción y conocimiento: Cómo romper el monopolio con Investigación-Acción Participativa* (pp. 21-35). Bogotá: CINEP.
- Red COIME- Nicaragua (2006). *Guía para la formación inicial y educación permanente del personal encargado de la Venta Social de Medicamentos Coordinación Interinstitucional.* Nicaragua: Red COIME.
- Shuguerensky, D. (1989). *Introducción al mundo de la promoción social. Apuntes del promotor social.* México, D.F.: Editorial UNESCO, ORELAC, CREFAL.
- Werber, D. & Bower, B. (2010). *Aprendiendo a promover la salud, cap.1.* California, EE.UU.: Hesperian. [www.eurosur.org/FLACSO/mujeres/ecuador/](http://www.eurosur.org/FLACSO/mujeres/ecuador/)



# La producción de vídeos científicos: un acercamiento teórico

## The production of scientific videos: a theoretical approach

*Estudio*

Carlos Gavilondo

Universidad Politécnica Salesiana - Ecuador  
cgavilondo@ups.edu.ec

Karla Tabares

Universidad Politécnica Salesiana - Ecuador  
ktabares@est.ups.edu.ec

Recibido: 09 de enero de 2016 / Aceptado: 26 de mayo de 2016

### Resumen

El artículo expone los resultados de una investigación teórica acerca de la producción de vídeos científicos y su aplicación al proceso de enseñanza-aprendizaje llevada a cabo en centros educativos de la ciudad de Guayaquil, Ecuador. Se ubica dentro de la línea Producción y Comunicación Audiovisual. Creación de vídeos científicos, de la carrera de Comunicación Social con mención en producción audiovisual y multimedia de la Universidad Politécnica Salesiana. Para la realización del artículo fue necesaria la utilización de términos claves que ayudaron, posteriormente, a la recolección de datos. Se utilizan términos tales como: producción audiovisual, entendida como la producción de contenidos para medios de comunicación audiovisuales; el siguiente término que se utiliza es comunicación audiovisual, reconocida como el proceso en el cual existe un intercambio de mensajes a través de un sistema sonoro y/o visual; y el último término que utilizamos es el de vídeo científico, que es aquel que utiliza los recursos audiovisuales para obtener información relevante y fidedigna. Como parte de los resultados se presenta una propuesta teórica metodológica para la producción de vídeos con fines educativos. Como conclusión se expone, en primer término, que a partir del pronunciamiento comunicativo

en estos últimos tiempos, las relaciones sociales actuales, constituyen un exitoso contexto de posibilidades que se exhiben a la educación para generar puntos de encuentro entre el mundo de lo diario y el conocimiento. Otro indicador validado, como parte de la investigación, es que los docentes encuestados utilizan las potencialidades del medio audiovisual y, apoyados en ellas, despliegan alternativas para su uso.

**Palabras clave:** Producción, audiovisual, comunicación, teoría, educación.

### Abstract

The article presents the results of theoretical research on the production of scientific videos and its application to the teaching-learning process carried out in schools in the city of Guayaquil, Ecuador. It is located within the production line and Audiovisual Communication. Creation of scientific videos, from the Communication major with a concentration in audiovisual production and multimedia of the Salesian Polytechnic University. For the realization of the article it was necessary to use key terms that helped subsequently to data collection. used terms such as: audiovisual production, understood as the production of content for audiovisual media; the following term used

audiovisual communication is recognized as the process in which there is an exchange of messages through an audible and / or visual system; and the last term we use is scientifically video, which is one that uses audiovisual resources to obtain relevant and reliable information. As part of the theoretical results a methodological proposal for the video production is presented for educational purposes. In conclusion set out, first, that from the communicative statement in recent times,

## Introducción

La narrativa audiovisual se remonta a los orígenes del cine. En los primeros años del cine mudo la narrativa se centraba a lo que se observaba; a la escenas con acción, que hoy pareciera ser exagerada, para pasar a algunos cortes o cortinillas con títulos escritos; posteriormente, con la integración del sonido a la proyección cinematografía, se dio pie a los diálogos y a la música que acompaña a una escena, haciéndose cómplice en la participación afectiva y también se experimentó con la narrativa de la historia (Tostado, 1999, p. 18). Al decir de Perona (2010) se entiende que:

Un filme, un programa de televisión y un vídeo son, ante todo, una manifestación, un hecho de lenguaje, un sistema representativo que produce significación. Es, en gran parte, fruto de una invención y de una creación particular de un realizador-director y un equipo<sup>1</sup> que lo sustenta y complementa (p. 28).

Para la elaboración del artículo fue necesaria la utilización de términos claves que ayudarán, posteriormente, a la recolección de datos. Se utilizan términos tales como: producción audiovisual que, en Canet (2009) se entiende como “la producción de contenidos para medios de comunicación audiovisuales; especialmente el cine y la televisión; independientemente del soporte utilizado y del género” (p. 8).

<sup>1</sup> Personal técnico-artístico que labora junto al director en la preparación de la obra audiovisual. En este personal están incluidos el director de fotografía, el productor, el editor, el camarógrafo, entre otros especialistas (Tostado, 1999).

current social relations, constitute a successful context of possibilities shown to education to generate meeting points between the world of the everyday and the knowledge. Another indicator validated as part of the investigation, is that teachers surveyed use the potential of the audiovisual media, and supported them, deploy alternatives for use.

**Keywords:** Production, audiovisual, communication, theory, education.

Otro término que se utiliza es comunicación audiovisual, reconocida como “el proceso en el cual existe un intercambio de mensajes a través de un sistema sonoro y/o visual” (Ezquerro, 2010, p. 358) y, por último, el término vídeo científico, que “es aquel que utiliza los recursos audiovisuales para obtener información relevante y fidedigna, para entender, corregir o aplicar el conocimiento” (Ezquerro, 2010, p. 362).

La pregunta de investigación que se plantea es: ¿Cuál es la estrategia a seguir para la realización de un vídeo científico? El problema científico advertido se distingue por su carácter complejo. La necesidad de producción y sistematización de conocimientos sobre el mismo advirtió construir una metodología que permitiera resolver las numerosas interrogantes que se pudieran plantear. Como bien se enumeran en Sancho, Vilches, & Gil (2010) “existen muchas interrogantes<sup>2</sup> aún por dilucidar y que podemos considerarlas válidas a tener en cuenta para responder nuestra pregunta problema” (p. 672). La estrategia seguida, para la construcción de conocimiento sobre el problema planteado tuvo en cuenta, necesariamente, su carácter complejo, su naturaleza multidisciplinar y sus respectivos espacios de subjetivación y objetivación.

El objetivo general se orienta a la propuesta de una estrategia para la elaboración de vídeos científicos. Para ello se plantean, como objetivos específicos, los siguientes: sistematizar las estrategias de producción de vídeos científicos y lo que se reconoce como producción audiovisual, comunicación audiovisual y vídeo científico. La matriz de investigación que se utiliza es la cualitativa

<sup>2</sup> Las interrogantes están delimitadas en Sancho, Vilches, & Gil (2010, pp. 669-671).



de tipo exploratoria-descriptiva. Se asume este paradigma teniendo en cuenta que “mediante la aplicación de los métodos y procedimientos cualitativos el investigador asume con mucha libertad el rastreo de la información, permitiéndole sacar sus conclusiones a partir de involucrarse en el objeto de estudio” (Bernal, 2010, p. 62). La recolección y análisis de los datos e informaciones se apoyó en métodos de investigación tales como: revisión bibliográfica, análisis de documentos y entrevista a expertos. Se espera que los resultados puedan servir como referentes teóricos de futuras investigaciones relacionadas con el tema.

El Dr. Cebrián (citado en Portal et al., 2008) define que la mayor necesidad que surge en el profesional es la creatividad y la imaginación para generar productos nuevos, desarrollar otras ideas e incluso fomentar otras modalidades de comunicación. “En particular, debe profundizar en las comunicaciones interactivas que en principio empiezan a ser la base de los nuevos modelos de comunicación” (Sandoval, 1998, p. 36). La investigación maneja la concepción de la comunicación educativa como un concepto amplio que no se reduce a los aprendizajes mediante el uso de tecnologías de comunicación ni a las relaciones dentro del espacio escolar. En ese sentido se tiene muy en cuenta lo planteado en Portal et al. (2008) cuando, refiriéndose a comunicación educativa, se expone que la misma “implica un reconocimiento de todos los espacios sociales como emergentes y como potencialmente comunicacionales y educativos” (p. 123).

En la medida que la educación se concibe como un proceso de aprendizaje de toda la vida, no puede sino acudir a la comunicación<sup>3</sup> como su complemento directo. Siguiendo a Paulo Freire (citado en Prieto Castillo, 2006) “si la educación es a la vez un acto político, un acto de conocimiento y un acto creador, entonces no puede sino hacer el mismo camino que la comunicación en el proceso de desarrollo social” (Prieto Castillo, 2006, p. 18). De ahí el rol tan importante de los medios

de comunicación que deben informar y proponer contenidos que refuercen los valores humanos y los derechos de los ciudadanos.

Una de las características con mayor carga política de la comunicación, entendida de esta manera, es su enorme potencial educativo ya que facilita el cambio de comportamiento de los actores a quienes se dirige. Por ello, Erro (2002) plantea que “la comunicación posee una alta carga de transformación social, contribuye a la gobernabilidad democrática, a la construcción de la paz, a la cultura y al desarrollo” (p. 19).

Partiendo de lo anterior se pasa a la comprensión de las limitaciones y funciones de los medios audiovisuales y se encuentra el planteamiento de Almenara (2002) cuando define que:

Frente a la limitación de usos y funciones que los medios audiovisuales han desempeñado en los procesos de enseñanza- aprendizaje han resaltado, en los últimos años, la presentación y transmisión de información y la motivación de los estudiantes debido, por una parte, a los avances habidos en la teoría curricular y por otra a las pragmáticas que con los medios se han derivado de ellas, se han ampliado las formas de utilización dentro del contexto educativo, diseñándolos y proponiendo formas que podríamos considerar más innovadoras (p. 5).

En ese sentido se coincide con Ezquerria (2010) cuando nos aclara que:

Los medios audiovisuales disponen de unas herramientas comunicativas –de un lenguaje, en definitiva– que modifica sustancialmente el proceso expresivo. Estamos ante un proceso de transposición didáctica de contenidos al lenguaje visual que requiere una elaboración específica. Pero, si bien no debemos olvidar las directrices didácticas, resulta necesario expresarnos en un lenguaje diferente (p. 362).

En cuanto a las tipologías de vídeos existentes que se encuentra en M. Cebrián (citado en Ramos, 2002) se distingue cuatro tipos de vídeos diferentes:

Curriculares, es decir, los que se adaptan expresamente a la programación de la asignatura; de

<sup>3</sup> Cuando se habla de comunicación no nos referimos únicamente al fenómeno de difusión de informaciones sino que hablamos de un proceso mucho más complejo en el que intervienen diversos actores (Portal et al., 2008).



divulgación cultural, cuyo objetivo es presentar a una audiencia dispersa aspectos relacionados con determinadas formas culturales; de carácter científico-técnico, donde se exponen contenidos relacionados con el avance de la ciencia y la tecnología o se explica el comportamiento de fenómenos de carácter físico, químico o biológico; y vídeos para la educación, que son aquellos que, obedeciendo a una determinada intencionalidad didáctica, son utilizados como recursos didácticos y que no han sido específicamente realizados con la idea de enseñar (p. 84).

Referido a su importancia Sancho, Vilches, & Gil (2010) consideran que:

La importancia y la abundancia de la información que el ciudadano recibe, principalmente a través de los medios de comunicación social, así como la influencia positiva y negativa que de ello se deriva, han determinado en los últimos años una mayor conciencia social de los problemas del mundo y la búsqueda de una respuesta eficaz por parte de los sistemas educativos (p. 674).

Teniendo en cuenta que el tema de la investigación es la producción de vídeos científicos nos adentramos, ahora, en terminologías referidas a la temática y, este acercamiento, lo hacemos desde varios cuestionamientos que nos hacemos para dilucidar el tema y que debemos tener en cuenta a la hora de la realización audiovisual en cualquiera de los géneros que asumamos. Estas son: ¿la historia que queremos contar es inventada o real? ¿seremos ensayistas de un contexto sin engaños? ¿distinguiremos nuevas vías de expresión? ¿impondremos nuestra opinión? Las respuestas a estas interrogantes las argumentaremos con lo que, estudiosos del tema, han denominado como géneros audiovisuales. Dentro de ellos se reconocen al documental, la ficción y el vídeo creación<sup>4</sup>

4 El objeto de este tipo de películas es el arte en sí, los fundamentos del mismo y la investigación de los procesos mismos de la obra audiovisual. El autor de una película de creación pretende crear un objeto de carácter artístico sin las limitaciones ni cortapisas que los géneros y convenciones narrativas o comerciales le puedan imponer. Suelen tener, en muchas ocasiones, una marcada vocación experimental (Tipos de obras audiovisuales, 2015).

(Fernández, 1997, p. 159). En tal sentido Cabrero (1989) destaca que esta forma de empleo del vídeo apunta hacia lo siguiente:

Exige el trabajo, entre alumno-alumnos y alumnos-profesor, ya que su uso no se refiere a grabaciones indiscriminadas, sino planificadas: diseño, búsqueda de información, guionización, videograbación, posibilidad de edición...; en resumen, un volumen de actividades que deben de ser repartidas y asumidas por el grupo clase (p. 2).

Aun cuando no es interés de la investigación profundizar en el análisis de este tipo de producción audiovisual como instrumento de conocimiento se apuntan las dos ideas anteriores en tanto nos permiten entender el proceso y nos acercan a nuestro objetivo general.

## Metodología

La idea inicial comprendía un estudio teórico acerca de la producción de vídeos científicos con la finalidad de sistematizar los conceptos y métodos acerca del tema para concluir con una propuesta que proporcionara las herramientas necesarias para llevar a cabo la producción de este tipo de vídeos. Siendo consecuentes con la bibliografía encontrada y la utilidad de la investigación comenzó el trabajo. De esta manera, el alcance del proyecto, conseguiría un acercamiento teórico a la producción de vídeos científicos con la evaluación y propuesta de una metodología para su elaboración. La metodología que se propondrá será validada por educativos de diferentes niveles de enseñanza entre los que se encuentran docentes universitarios y de colegios. Se tendrá el criterio, más especializado, de realizadores de vídeos científicos y de estudiantes de diferentes niveles de enseñanza desde donde se conocerá su complacencia con el empleo de vídeos científicos, por parte de los docentes, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sustentando estas convicciones se propone el siguiente problema de la investigación: ¿Cuál es la estrategia a seguir para la realización de un vídeo



científico? El objetivo general se alineó en proponer una estrategia para la elaboración de vídeos científicos que sean ajustables al proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ser consecuentes con el objetivo general se plantean, como objetivos específicos, los siguientes: sistematizar las estrategias de producción de vídeos científicos y lo que se reconoce como producción audiovisual, comunicación audiovisual y vídeo científico; revisar la bibliografía referida a la producción de vídeos científicos y evaluar las estrategias para la elaboración de este tipo de vídeos de autores latinoamericanos.

Las circunstancias que envuelven el problema justifican la elección de la perspectiva cualitativa de investigación.

Mediante la aplicación de los métodos y procedimientos cualitativos el investigador asume con mucha libertad el rastreo de la información, permitiéndole sacar sus conclusiones a partir de involucrarse en el objeto de estudio (Bernal, 2010, p. 120-124).

Por constituir la investigación un campo inter y trans disciplinar que atraviesa diversas disciplinas de las ciencias sociales, al ser multiparadigmática en su enfoque y estar abierta a la comprensión interpretativa de la experiencia humana lo cualitativo parece la perspectiva más apropiada. Las indagaciones sobre el problema conducirán a ámbitos y objetos tan diversos que, para cada uno de ellos, habrán de plantearse alternativas específicas disponibles en el repertorio que ofrece la investigación de matriz cualitativa. La inmersión del investigador en el ámbito del problema le permite la recogida y análisis sistemáticos de datos, a partir de los cuales va construyendo los fundamentos de una teoría.

Es decir, la teoría se construye en el mismo proceso de investigación, en medio de una continua interpelación entre el análisis y la recogida de datos (Saladrigas Medina, 2005, p. 8).

Es por ello que el método de investigación que se seguirá es la Teoría Fundada que “permite que la información obtenida sea fundamentada y conceptualizada a la luz de determinadas perspec-

tivas teóricas” (Bernal, 2010, p. 36). Referido a la Teoría Fundada se encuentra en Pandit (1996), la siguiente definición a tener en cuenta:

Una forma de construcción del conocimiento mediante el empleo de procesos inductivos, a partir de la comparación de los datos con la teoría y aporta sólidos criterios para alcanzar una adecuada validación de los estudios que emplean ese método. Entre ellos la necesidad de la definición de tres elementos básicos: conceptos, categorías y proposiciones (p. 6).

A través de este proceso de inducción<sup>5</sup> que lleva a cabo el investigador, va construyendo conceptos, categorías y proposiciones aplicables en la propia investigación que permiten el ordenamiento de los elementos y sus interrelaciones en niveles de complejidad creciente. Y ya casi en el final del proceso es cuando su conocimiento sobre el tema alcanza un nivel más amplio. Pero la investigación no se basa solo en conocimientos inductivos, sino es necesario también el análisis bibliográfico y la aplicación de éste a las situaciones objeto de indagación. Al decir de Babchuk y Haig (citados en Acosta Damas, 2009) la Teoría Fundada es:

La constante comparación, el muestreo teórico, y los procedimientos de codificación de elementos como las entrevistas, las observaciones de campo y el análisis de documentos de todo tipo. Su cualidad principal es la generación de teoría (Acosta Damas, 2009, p. 28).

Los conceptos son las unidades básicas de análisis para la conceptualización de los datos; las categorías son sistemas de conceptos interrelacionados y catalogadas como las piedras angulares de las nuevas construcciones teóricas que se realicen, mientras que las proposiciones expresan relaciones conceptuales entre conceptos y categorías. Con vistas a conceptualizar y teorizar, la Teoría Fundada recurre a la triangulación, que consiste en validar la interpretación de los datos comparando las diferentes fuentes de información empleadas (teóricas y empíricas). La investigación

<sup>5</sup> Desarrollado, ampliamente, en (Bernal, 2010).



se apoya, entonces, en esa adecuación del modelo propuesto por Pandit (1996).

## Técnicas de investigación

*Análisis bibliográfico o documental:* se empleó para el estudio y sistematización de las fuentes teóricas de la disciplina.

Forma parte del proceso inicial de la investigación la búsqueda y análisis crítico de textos relacionados con temas de producción en televisión, lenguaje audiovisual, documentales científicos y procesos de recepción de manera, en algunos casos, general, y en otras específicas tomando en cuenta los diferentes enfoques teórico-metodológicos de los que parten sus autores.

*El cuestionario:* se dirigió a investigar en tres áreas específicas, la primera con realizadores (productores) que sirve de apoyo para una comprensión inicial del problema. La segunda buscará comprender el estado de la producción de videos científicos, partiendo de la visión de los diferentes actores del proceso (camarógrafos, editores, productor) y la tercera buscará la comprensión y explicación de la percepción del público. Como público definimos a los estudiantes seleccionados que se corresponden con los niveles de enseñanza superior y secundaria. Se incluyen, además, a docentes que, de igual manera, laboran en los dos niveles: superior y secundaria. Esta técnica se empleó teniendo en cuenta lo que plantea Aparicio (2011) “el objetivo del cuestionario es traducir las variables de la investigación en preguntas concretas que nos proporcionen información viable o susceptible de ser cuantificada” (2011, p. 4). Siguiendo esta definición la información obtenida, mediante el cuestionario, se procesó con el fin de obtener conclusiones útiles y pertinentes a los objetivos de la investigación.

*Triangulación:* se empleó para lograr la reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en la investigación empírica y teórica.

*Recolección de datos:* se empleó para obtener suficiente información y se aplicaron, aquí, los métodos de recolección de datos que más se ajusta-

ron a la naturaleza cualitativa del presente estudio porque, al decir de Bernal (2010), se considera que los datos cualitativos son sumamente útiles “para comprender los motivos subyacentes, los significados y la razones internas del comportamiento humano sin que haya que reducirlos a números para someterlos a análisis estadísticos” (p. 84).

*Observación participante:* se aplicó para comprender procesos, interrelaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias, y eventos que suceden a través del tiempo, así como los patrones que se desarrollan y los contextos sociales y culturales en los cuales ocurren las experiencias humanas; identificar problemas y generar hipótesis para futuros estudios.

*Muestra:* La muestra la conforman 125 sujetos. De ellos 70 se puntualizan como docentes universitarios y de colegios. Los alumnos seleccionados fueron 50, diferenciados entre estudiantes de nivel superior (25) y estudiantes de la enseñanza secundaria (25). La selección de los realizadores de vídeos científicos la constituyen cinco personas. El 56% de la muestra lo conforman los docentes. De ellos, el 40%, son profesores universitarios y el 16% docentes de enseñanza secundaria. Los alumnos seleccionados representan el 40% del total de la muestra, representado en un 20% de la enseñanza superior y un 20% de la enseñanza secundaria. Por su parte los realizadores representan el 4% de la muestra. Con los realizadores se validó la propuesta en términos de los recursos empleados en la construcción del discurso y la estética del producto comunicativo. La selección de la muestra, en el caso de los estudiantes, fue aleatoria<sup>6</sup> y se tuvo en cuenta el tipo de colegio (fiscal o privado). En esta técnica, cada miembro de la población tiene la misma probabilidad de ser seleccionado como sujeto. Y es que Bernal (2010) define que “todo el proceso de toma de muestras se realiza en un paso, en donde cada sujeto es seleccionado independientemente de los otros miembros de la población” (p. 23). En el

<sup>6</sup> Otra característica clave del muestreo aleatorio es la representatividad de la población (Bernal, 2010).



caso de los docentes y los realizadores la muestra fue no probabilística<sup>7</sup> en tanto se necesitaba de información certera para poder avanzar en nuestros resultados, teníamos limitación temporal y la investigación no asume, como objetivo, fundar resultados que se utilicen para hacer generalizaciones con respecto de toda la población. Dentro de este tipo de muestreo no probabilístico se decidió aplicar el muestreo por conveniencia<sup>8</sup>. En todos los casos se definió el nivel de confianza en un 0,90 y el de error muestral en un 0,05.

Para el trabajo de selección muestral se tuvo en cuenta, además, a Widogski (2010) cuando define que:

El muestreo es indispensable para el investigador ya que es imposible entrevistar a todos los miembros de una población debido a problemas de tiempo, recursos y esfuerzo. Al seleccionar una muestra lo que se hace es estudiar una parte o un subconjunto de la población, pero que la misma sea lo suficientemente representativa de ésta para que luego pueda generalizarse con seguridad de ellas a la población (p. 6).

En todos los casos se entregaron los cuestionarios con la explicación de los objetivos de la investigación y la seguridad del anonimato de las mismas. Todos los cuestionarios fueron respondidos y entregados. En el caso de los estudiantes de nivel secundario estuvo presente, en la aplicación de los cuestionarios, un docente del colegio. Los cuestionarios fueron elaborados por la investigadora y revisados y validados por el docente tutor del ejercicio académico.

7 A diferencia del muestreo probabilístico, la muestra no probabilística no es un producto de un proceso de selección aleatoria. Los sujetos en una muestra no probabilística generalmente son seleccionados en función de su accesibilidad o a criterio personal e intencional del investigador (Bernal, 2010).

8 El muestreo por conveniencia es probablemente la técnica de muestreo más común. En el muestreo por conveniencia, las muestras son seleccionadas porque son accesibles para el investigador. Los sujetos son elegidos simplemente porque son fáciles de reclutar. Esta técnica es considerada la más fácil, la más barata y la que menos tiempo lleva (Bernal, 2010).

## Resultados

La presente investigación propone, desde su concepción, elaborar una propuesta para la creación de videos científicos. Se precisó que se entendería por video científico toda obra audiovisual realizada con la intención de propiciar un nuevo conocimiento o afianzar los ya obtenidos en función de potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados de las encuestas realizadas a estudiantes, docentes y realizadores del medio audiovisual tributaron diferentes puntos de vistas los cuales fortalecen nuestra propuesta inicial y suministran información necesaria y válida a tener en cuenta para la presentación de la propuesta. La investigación realizada expone que los videos científicos utilizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los niveles seleccionados son seleccionados por los docentes en detrimento de la participación del estudiante como parte del equipo realizador de los mismos. Si esto bien se planteó que era imposible poder realizarlo es, a juicio de la investigación, un aspecto muy importante a tener en cuenta para la eficacia y efectividad del video científico como apoyo al proceso educativo en tanto la producción de audiovisuales, para ser utilizados en la clase, presenta singularidades específicas ya que se dirige a un público muy puntual con objetivos muy concretos y estos están siempre muy atados a la malla curricular del nivel de enseñanza para el cual son diseñados. En ese sentido se constató que, para la realización de este tipo de videos, es necesario prestar atención a aspectos estéticos y de producción pero, además, tener en cuenta cómo todos estos factores influyen en las intenciones formativas.

Entrevistas realizadas a docentes de los niveles secundarios y universitarios arrojaron datos significativos que potencian nuestro punto de partida en tanto, muchos de ellos, coinciden en plantear que el empleo del video como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje presume una asistencia del profesor en la fase de transmisión de información y de los alumnos en la fase de confirmación del aprendizaje. Según ellos se



puede utilizar cualquier vídeo y que no es necesario que presente una determinada estructura o utilice indiscutibles elementos expresivos sino que basta solo con que aporte información y la misma sea considerada útil por el catedrático. Se constató, además, que el vídeo puesto en función del aprendizaje tiene un componente motivador que se concentra en el alumnado en el cual se logra una respuesta positiva en su aprendizaje.

Otro aspecto a tener en cuenta, como parte de nuestros resultados, es la necesidad de que los vídeos científicos elaborados como apoyo al proceso de enseñanza muestren la presencia del docente o se desarrollen por los alumnos en función de los contenidos de las mallas curriculares de sus especialidades de estudio. El 100% de los docentes encuestados, sin mediar el nivel donde se desarrollan, afirman que utilizan el vídeo como soporte al proceso de enseñanza y que lo consideran muy útil. De igual manera coinciden en plantear que la eficacia del vídeo está en la simbiosis de estructura y contenido. Fue incuestionable, en la totalidad de los docentes encuestados que el vídeo, como apoyo, debe estimular en el alumno la actividad intelectual y el deseo de acudir a otros recursos y debe recoger aspectos de la realidad que son difícilmente accesibles para el profesor en el aula. Consideran, además, que los vídeos de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje deben estar relacionados con el currículo de la materia y con el medio social y cultural del alumno.

A los docentes encuestados se les planteó que para el proceso de enseñanza-aprendizaje se emplean vídeos denominados de alta potencialidad (elaborados en forma de vídeo lección), los llamados vídeos instructivos que presentan un contenido que debe ser dominado por el alumno y los modelizadores que le proponen, al alumno, un modelo de conducta a imitar una vez concluido el visionado y, una vez hecho el planteamiento, debían seleccionar el tipo de vídeo más efectivo. Ante esta interrogante el 85% de los encuestados considera que deben emplearse los dos tipos de vídeos (instructivos y modelizadores) mientras que el 15% considera que el empleo del tipo de vídeo depende del proceso de enseñanza.

Referido a los criterios mostrados por los estudiantes exponemos, como resultados, que el 90% de los mismos (independientemente del nivel de enseñanza que cursan) coinciden en que los vídeos son muy útiles y los conducen a un nuevo nivel de conocimiento por lo que los consideran un recurso válido a tener en cuenta como parte de su formación. Un 10% expone que, en la mayoría de los casos, los vídeos utilizados por los docentes constituyen elementos disociadores del proceso en tanto no se ajustan a la malla curricular y se los emplea como recurso para ocupar tiempo de la clase en tanto no se realiza un debate reflexivo una vez concluida su proyección. El 100% de los alumnos encuestados planteó que no han formado parte del proceso de producción de los vídeos empleados en clases en tanto todos han sido extraídos de televisiones y les motivaría, sobremanera, la posibilidad de poder formar parte de un equipo de producción de los mismos pues consideran que, de esa manera, pueden afianzar su conocimiento y nacerían, en ellos, nuevas interrogantes que los conducirían a la profundización en el estudio.

El 100% de los realizadores de audiovisuales encuestados coinciden en la necesidad de cuidar los aspectos estéticos, de estructura y contenido a la hora de producir este tipo de vídeos teniendo en cuenta que los mismos van a formar parte de un proceso de apoyo al aprendizaje por lo que deben centrar su objetivo en los propios de las materias que componen la malla. Consideran que los vídeos desarrollados para estos fines deben ser transversales, o sea, deben vincular el contenido de varias materias pues, de esta forma, captarían mejor la atención del estudiantado.

La revisión bibliográfica que sustenta la investigación y los estudios de campos realizados proyectan, como resultados, que cuando se producen vídeos con fines científicos y de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje se deben tener en cuenta dos aspectos fundamentales: el propósito educativo y las condicionantes audiovisuales para lograr este propósito. Llegado este punto estamos en condiciones de dilucidar nuestra propuesta acerca de la elaboración del vídeo científico



y, en este sentido, es válido aclarar que luego de una minuciosa revisión bibliográfica y el consenso entre los encuestados coincidimos con lo expuesto por Ezquerria (2010) cuando deja definidos como referentes y condicionantes educativos y audiovisuales los siguientes:

*Referentes e intenciones educativas:* currículo del nivel elegido, finalidades educativas que buscamos, objetivos didácticos de nuestra propuesta, selección de contenidos realizada, duración de las sesiones de clase donde se insertan los vídeos, incorporación de los procesos de evaluación, propósitos específicos de la investigación educativa.

*Condicionantes audiovisuales:* disponibilidad de contenidos cinematográficos o videográficos, limitaciones técnicas del tratamiento de imágenes, posibilidades de guionización de cada tema, dificultades económicas para su producción, problemas en la realización audiovisual (iluminación, sonido, posiciones de cámara, etc.).

Teniendo como referente lo esbozado anteriormente y siendo consecuentes con el objetivo de la investigación se plantea nuestra propuesta de guía para la elaboración de vídeos científicos, la misma que debe tener en cuenta los siguientes indicadores:

- Identificación y selección del tema: este indicador propone la elaboración de la guía de contenidos y las exigencias didácticas para la realización audiovisual.
- Delineación de la tesis: delimitación de las temáticas a considerar y que estas respondan a nuestra intención.
- Redacción del discurso: se recogen, aquí, los contenidos seleccionados en función de nuestra intención.
- Redacción del guion: en este indicador se busca y valora la correspondencia entre el argumento (discurso) y los niveles de comunicación con los que disponemos.
- Realización y edición del vídeo: este indicador apela a la elaboración del producto comunicativo donde podemos hacer, si la situación lo amerita, ciertos cambios o ajustes en nuestro guion inicial.

La propuesta esbozada, construida a partir de referentes teóricos encontrados, se valida con el criterio de Ezquerria (2010) cuando expone: “debemos encontrar una narración, un argumento o una analogía que permita entroncar el conjunto de contenidos en un mensaje audiovisual coherente” (p. 356).

## Conclusiones

Realizada una ojeada conjunta de todos los indicadores estudiados y medidos para la redacción del artículo académico y los resultados obtenidos se puede concluir afirmando, en primer término, que a partir del pronunciamiento comunicativo en estos últimos tiempos, las relaciones sociales actuales, constituyen un exitoso contexto de posibilidades que se exhiben a la educación para generar puntos de encuentro entre el mundo de lo diario y el conocimiento. Esta primera conclusión a la que se arriba se valida si tenemos en cuenta lo que plantea Medrano Samaniego (2006) al definir que:

Cuando se logra una articulación entre el mundo en que vivimos y el conocimiento se lograría, entonces, reducir la brecha que existe entre la realidad que vive el alumnado, la estructura escolar y las demandas sociales del mundo de hoy (p. 7).

Otro indicador validado, como parte la investigación, es que los docentes encuestados utilizan las potencialidades del medio audiovisual y, apoyados en ellas, despliegan alternativas para su uso. De esta manera participan, todos, en un proceso de iniciación de la práctica educativa hacia diversos espacios que tiene que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La guía propuesta para la elaboración de vídeos científicos, que se utilicen como apoyo en el proceso de enseñanza, fue reconocida y aceptada por docentes de diferentes niveles de enseñanza de la ciudad de Guayaquil, Ecuador y por los realizadores del medio audiovisual encuestados. Esta guía se elabora teniendo, como referentes, teorías y propuestas de estudiosos del tema. En



los centros educativos donde se realizó la observación se pudo constatar que el vídeo científico es empleado como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje con buenos resultados pero continua la expectativa, por parte de un porcentaje del alumnado, de ser partícipes de este proceso de producción y no simples receptores de un vídeo de apoyo que ha sido seleccionado a partir de la elaboración de un medio de comunicación. En relación a los resultados de la aplicación del vídeo científico en los procesos de enseñanza, encontramos que la participación de los alumnos fue muy considerable y que la comprensión de información visual y auditiva fue notable. Por ello podemos concluir afirmando que la predisposición de los estudiantes, para asumir esta modalidad, es muy buena. Se observó, además, que los estudiantes valoran de manera muy efectiva el empleo de la tecnología en los procesos de enseñanza. Esta valoración tuvo un mayor porcentaje de representatividad en los estudiantes de cursos superiores.

De las diferentes acepciones reconocidas para el término de mensaje audiovisual que fueron estudiadas y revisadas para la elaboración del artículo se coincide, totalmente, con la planteada por Villafane (1990, citado en Ezquerra, 2010) cuando lo define como:

El conjunto de estímulos extraídos de la realidad, que son sobredimensionados o subdimensionados y se codifican, seleccionan, ordenan y transforman, con la intención de desarrollar un contenido (conceptual, procedimental o actitudinal) (p. 350).

La investigación realizada devela que el vídeo científico debe realizarse de manera tal que logre enseñar al estudiante hacia dónde debe dirigir su mirada y cómo hacerlo porque, como afirma Ezquerra (2010), “ver algo no es aprender y sólo mostrar no es enseñar” (p. 9). Por ello parece muy oportuno acotar que la eficacia de un vídeo científico, que sea utilizado como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, va estar directamente relacionada con la forma de su aplicación en el contexto de la clase y con la representación

de elementos significativos que indiquen una relación directa entre el contenido, el programa de la materia y quien la imparte.

Como consideración final, resaltada por la investigación realizada, exponemos que los medios de comunicación se han constituido herramienta ineludible en el proceso educativo pues, en muchos casos, sus producciones forman parte del material didáctico utilizado en el aula por lo que la práctica del ejercicio consiste en ver un material realizado para la televisión. La investigación devela, además, que la imposibilidad de realizar este tipo de vídeo en los centros de enseñanza de Guayaquil se relaciona con indicadores de costo y la falta de especialistas en el tema por lo que concluimos afirmando que en Ecuador, a nuestro juicio, hay muy poca práctica en producir vídeos científicos y esta iniciativa, donde se realiza, sigue correspondiendo a docentes de los diferentes niveles de enseñanza quienes, a título personal, resuelven trabajar el tema con sus alumnos.

La investigación concluye con la invitación a docentes y especialistas del medio audiovisual que se encaminen hacia la producción de vídeos científicos a tener en cuenta aspectos muy significativos tales como: objetivos, contenido y metodologías para su uso y evaluación. De igual manera advierte, a los centros de enseñanza de Ecuador, acerca de la urgencia en términos de producción de vídeos científicos a lo interno de cada institución.

Se espera que la investigación motive la reflexión en torno al efecto que tienen los medios audiovisuales y su uso en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y esta reflexión no se espera, solo, desde la producción audiovisual puesto que se considera que es una tarea indudablemente compleja sino, además, desde la intuición y el análisis de los vídeos científicos que, con el día a día, se incorporan al aula.

## Referencias bibliográficas

Acosta Damas, M. (2009). *La entrevista en el sistema informativo de la televisión cubana: retos en la sociedad contemporánea*. (Tesis de



- Doctorado). La Habana, Cuba: Universidad de La Habana. Facultad de Comunicación Social. Recuperado el 22 de Agosto de 2015.
- Almenara, J. C. (2002). *La introducción del vídeo como instrumento de conocimiento en la enseñanza universitaria*. Sevilla, España. Recuperado el 10 de Agosto de 2015, de <http://tecnologiae-du.us.es/revistaslibros/Artg-ice2.html>
- Aparicio, A. (2011). Recuperado el 23 de Agosto de 2015, de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/Met\\_Inves\\_Avan/Presenciones/Cuestionario\\_%28trab%29.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presenciones/Cuestionario_%28trab%29.pdf)
- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Pearson.
- Cabrero, J. (1989). *Tecnología educativa: utilización didáctica del vídeo*. Barcelona: PPU. Recuperado el 28 de Septiembre de 2015.
- Canet., F. (2009). *Narrativa audiovisual: estrategias y recursos*. Madrid: Síntesis.
- Ezquerro, Á. (2010). Desarrollo audiovisual de contenidos científico-educativos. *Enseñanza de las ciencias*, 28(3), 353-366. Recuperado el 19 de Julio de 2015.
- Fernández, M. C. (1997). *Influencia del montaje en el lenguaje audiovisual*. Madrid: Libertarias.
- Medrano Samaniego, C. (2006). El poder educativo de la televisión. *Revista de psicodidáctica*, 11(1), 93-108.
- Pandit, N. (1996). *La creación de la teoría: una aplicación reciente del método puesto a tierra de la teoría*. Recuperado el 3 de Agosto de 2015, de <http://www.nova.edu>
- Perona, A. M. (2010). *Ensayo sobre vídeo, documental y cine*. Córdoba: Brujas.
- Portal, R., et al. (2008). *Comunicación para el desarrollo: selección de lecturas*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela. Recuperado el 15 de Agosto de 2015, de <http://www.ebrary.com>
- Prieto Castillo, D. (2006). El interaprendizaje como clave de la educación en mediaciones. *Universidad Minuto de Dios*, 6. Recuperado el 22 de Julio de 2015.
- Ramos, J. L. (2002). *¿Qué es el vídeo educativo?* Madrid.
- Saladrigas Medina, H. (2005). Comunicación organizacional: Matrices teóricas y enfoques comunicativos. *Revista Latina de Comunicación Social*. Recuperado el 22 de Agosto de 2015, de <http://www.ull.es/publicaciones/latina/200540saladrigas.htm>
- Sancho, J., Vilches, A., & Gil, D. (2010). Los documentales científicos como instrumentos de educación para la sostenibilidad. *Eureka*, 7(3), 667-681. Recuperado el 23 de Agosto de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92017191007>
- Sandoval, T. (1998). Entrevista a “Mariano Cebrián comenta los últimos y los próximos cambios en comunicación audiovisual”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 7. Recuperado de <http://www.ull.es/publicaciones/latina/a/61ent.htm>
- Tipos de obras audiovisuales (Octubre de 2015). *Cine y fotografía*.
- Tostado, V. (1999). *Manual de producción de vídeo: un enfoque integral*. Alhambra.



# Memoria académica



Poesía del emigrante  
Acrílico/cartulina  
48x33cm

# Alteridad, Volumen 11, N° 2

---

## Memoria académica julio-diciembre 2016



### Grupo de Investigación Educación e Interculturalidad (GIEI)

**Conversatorio: Diálogos sobre formación humana: El Sistema Educativo Ecuatoriano y la docencia.** En la Universidad Federal de Minas Gerais se realizó el Conversatorio Diálogos sobre formación humana: El Sistema Educativo Ecuatoriano y la docencia. El objetivo de la actividad fue la presentación de las características del sistema educativo y las tipologías de la formación y del trabajo docente en el Ecuador. Esta actividad se llevó a cabo el 21 de septiembre de 2016 en el marco de la cátedra “Diálogo sobre la Formación Humana” dirigida a estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais. Esta cátedra es organizada por el Dr. Rogerio Cunha de Campos de la Facultad de Educación y se caracteriza por la participación de profesores de diferentes países de América Latina quienes son invitados a presentar y reflexionar sobre las características de los sistemas educativos de los países de la región.

**Ponencia: Perspectivas en la enseñanza de la cosmovisión y del saber.** Del 9 al 10 de agosto de 2016, el profesor-investigador Freddy Simbaña Pillajo del Grupo de Investigación en Educación e Interculturalidad (GIEI) y docente de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe, participó en la “I Cumbre Regional de Medicinas Ancestrales, Espiritualidad e Interculturalidad” organizado por la Fundación de Taytas Mamas Yachaks de Ecuador (FUTMYE) y la Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras (FENOCIN), en la Universidad IKIAM, en la ciudad del Tena. La ponencia presentada por el docente tuvo por objetivo caracterizar los recursos pedagógicos articulados a la materia de cosmovisión andina impartida desde el año 2009 al 2016 en la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe.





## Grupo de Investigación de Educación Inclusiva (GEI)

**Conversatorio: Experiencia de intervención temprana en el programa “Mis primeros pasos”.** El evento se realizó el día miércoles 6 julio de 2016 en el Auditorio Monseñor Leonidas Proaño de la ciudad de Quito. Fue organizado por el Grupo de Investigación sobre Educación Inclusiva, contó con la presencia de Lucía Ramos

funcionaria del programa de Gobierno del Estado de Tennessee, Estados Unidos. El Programa “Mis primeros pasos” brinda apoyo a las familias de niños con discapacidad de 0 a 3 años. Este apoyo lo brinda el profesional en el hogar lo que constituye una experiencia valiosa que puede ser acogida en nuestro país.



## Carrera de Educación Intercultural Bilingüe

**Curso de Kichwa Básico 1.** La Carrera de Educación Intercultural Bilingüe organizó el Curso de Kichwa con el objetivo de desarrollar las capacidades básicas de la lengua con énfasis en la conversación, lectura y escritura. El curso surgió como una respuesta a las demandas de formación de los graduados de la Carrera y como una oportunidad para revalorizar una lengua ancestral. Las actividades se realizaron en el Centro de Formación Continua UPS Cayambe desde el 23 de mayo al 14 de julio de 2016 y tuvo una duración de 40 horas. Participaron y aprobaron 32 personas: estudiantes y graduados de la Carrera y público externo interesado.



**Curso de Ciencias Ancestrales y Etnomatemáticas.** La Carrera de Educación Intercultural Bilingüe desarrolló el Curso de Ciencias Ancestrales y Etnomatemáticas del 18 de junio al 19 de julio del presente año. El curso se lo realizó en la ciudad de Latacunga y fue organizado con el propósito de atender las demandas de formación y actualización sugeridas por los egresados y graduados de los centros de apoyo de Riobamba, Simiatug y Latacunga y docentes en ejercicio de la zona. El curso propuesto desarrolló los conceptos de la semiótica para facilitar el aprendizaje de las matemáticas. Ofreció las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para incluir un enfoque intercultural en

el trabajo diario de aula en el área de la matemática. Finalmente, explicó la articulación de la matemática y la mitología en el proceso de enseñanza educativa.



## Carrera de Pedagogía, Sede Cuenca

**Curso de Actualización Profesional Docente.** En septiembre del presente año, del 5 al 30, se llevó a cabo el Curso de Actualización Profesional Docente ofertado por la Carrera de Pedagogía, con una duración de 40 horas de trabajo presencial y virtual. El objetivo: actualizar conocimientos pedagógicos y metodológicos orientados a mejorar la práctica educativa. Se contó con la participación de los graduados de la Carrera de Pedagogía y de otras instituciones educativas. Los temas del curso fueron: “La era digital y las pedagogías emergentes”, “Competencias digitales del docente y estudiante del siglo XXI”, “Problemas del Aprendizaje”, “Psicología del Adolescente”, “Evaluación del Aprendizaje”. Este curso forma

parte de las actualizaciones de los docentes involucrados en la educación inicial, básica y bachillerato.



# Alteridad. Revista de Educación

<http://alteridad.ups.edu.ec/>  
p-ISSN: 1390-325X / e-ISSN: 1390-8642

## Normas para autores<sup>1</sup>

### Información general

1. “Alteridad”. Revista de Educación, es una revista académica de la Universidad Politécnica Salesiana, que se viene publicando desde el 2005. Se trata de una publicación arbitrada que utiliza el sistema de revisión externa por expertos (*peer-review*). Se edita en versión impresa (ISSN: 1390-325X) y electrónica (e-ISSN: 1390-8642). Cada trabajo se identifica con un DOI (*Digital Object Identifier System*). Los artículos están disponibles en el Sitio Web de la Revista (<http://revistas.ups.edu.ec/index.php/alteridad>).

### Alcance y política

2. Su objetivo es contribuir, desde el contexto iberoamericano, a la socialización y debate de la producción académica en el ámbito de la Educación, en las siguientes líneas: Currículo, Políticas Educativas y Formación Docente, Evaluación Educativa, Educación y Tecnologías, Educación Inclusiva, y Pedagogía social. La revista está dirigida a investigadores, docentes, estudiantes y demás personas involucradas en el hecho educativo.
3. “Alteridad” publica preferentemente resultados de investigación sobre los diversos ámbitos de la educación, escritos en espa-

ñol, portugués o inglés. Pueden ser enviados también informes, estudios, propuestas y experiencias.

- a) *Investigaciones*: investigación empírica original relacionada con la educación, usando enfoques cualitativos, cuantitativos o mixtos. Entre 5 000/6 500 palabras de texto (incluyendo referencias).
  - b) *Informes, Estudios, Propuestas y Experiencias*. Entre 5 000/6 000 palabras de texto (incluyendo referencias).
  - c) *Reseñas*: Textos descriptivos y críticos sobre una publicación novedosa y de calidad del área de Educación, editada como máximo dos años antes a la edición de la revista. La extensión de texto será de 600/630 palabras.
4. Los artículos deben ser originales, no haber sido publicados ni estar en proceso de publicación por ningún medio. El cumplimiento de esta norma es responsabilidad de los autores.
  5. “Alteridad” es una revista semestral, que se publica al inicio de cada período (enero y julio). Está constituida por dos secciones: 1) Tema central: sección monográfica coordinada por expertos en la temática como editores, planificada previamente, con Convocatoria pública. La recepción de artículos para el tema central se cierran seis meses antes de la publicación de la revista. 2) Temas diversos: aportaciones variadas dentro de la temática general de la Revista, que es la educación. El Consejo Editorial asigna cada artículo a la sección más pertinente.

<sup>1</sup> Adaptado de la normativa de la Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación (Comunicar) <http://www.revista-comunicar.com/>, elaborado por Jaime Padilla y revisado por el Consejo Editorial de Alteridad.

## Proceso editorial

6. “Alteridad” acusa recepción de los trabajos enviados por los autores, informa por email y la plataforma del proceso de aceptación o rechazo; y en el caso de aceptación, del proceso de edición. En el Portal oficial de la revista, en la sección Normativas, están las Normas para Autores, el formato de estructura de los artículos, la Portada y Carta de presentación, el chequeo previo al envío, los formularios de evaluación por parte de los revisores externos y una guía para el envío del artículo a través de OJS (*Open Journal System*).
7. El documento subido al Portal Web de Alteridad pasa por dos procesos de selección:
  - a) El primero determina la pertinencia y solvencia científica del artículo. En un plazo máximo de 30 días, a partir de la recepción del documento, el autor recibirá una notificación de recepción, indicando preliminarmente si se procede o no a su evaluación por los revisores científicos. En el caso de que el artículo presente deficiencias esenciales o no trate el tema educativo, el Consejo editorial indicará que no se puede arbitrar, sin opción de vuelta. Por el contrario, si presenta carencias superficiales de forma, se devolverá al autor para su corrección antes de comenzar del proceso de evaluación. La fecha de recepción del artículo no computará hasta la recepción correcta del artículo.
  - b) El segundo proceso constituye la revisión por pares (doble ciego). Los artículos serán evaluados científicamente por un mínimo de dos expertos en el tema. Los informes indicarán las siguientes recomendaciones: publicable, publicable con modificaciones, no publicable. A partir de los informes externos se decidirá la aceptación o rechazo de los artículos para su publicación. En el caso de resultados discrepantes se remitirán a un tercer dictamen, el cual será definitivo.

8. Los autores recibirán los informes de evaluación científica de manera anónima. Los trabajos evaluados positivamente, que requieran modificaciones, se devolverán en un plazo máximo de 15 días. “Alteridad” se reserva el derecho de hacer corrección de estilo y cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.
9. Una vez diagramado el texto, se enviará a los autores de artículos aceptados, una prueba de imprenta en formato PDF para su corrección únicamente de tipografía y ortografía en un máximo de tres días. Los autores podrán acceder a la publicación definitiva de forma *online*.

## Presentación y estructura de los artículos

10. Los artículos deben ser enviados exclusivamente a través de la plataforma OJS. El procedimiento requiere que todos los autores se registren, si bien uno solo será el responsable de correspondencia. No se revisarán dos o más artículos del mismo autor de manera simultánea. Deben remitirse simultáneamente dos archivos: 1) El manuscrito de conformidad con las normas detalladas; 2) Portada y Carta de presentación (ver el modelo).
11. La presentación y portada incluye los datos completos de los autores, junto con una declaración de: ser original, no enviada a otras revistas simultáneamente, confirmación de autorías firmantes, aceptación de cambios formales en el documento de acuerdo a las normas y cesión parcial de los derechos a la Universidad Politécnica Salesiana. Este archivo contendrá además: el título del artículo, nombre y apellido completo de cada uno de los autores, el resumen en español, de 5 a 8 descriptores.
12. La estructura de los artículos presentados contendrán al menos los siguientes aparta-



- dos: encabezamiento, cuerpo del trabajo y referencias bibliográficas.
13. El *encabezamiento* debe incluir la siguiente información:
    - a) El título del artículo en español e inglés: conciso e informativo (máximo 80 caracteres).
    - b) Un resumen en español e inglés: cada versión debe estar en un solo párrafo (220/230 palabras), donde se describirá el motivo y el objetivo de la investigación, la metodología empleada, los resultados más destacados y las principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal: “el presente trabajo analiza...”.
    - c) Palabras clave en español e inglés (5/8 descriptores). Con este fin se utilizará el Vocabulario Controlado del IRESIE (disponible en: [http://www.iisue.unam.mx/iresie/vocabulario\\_controlado.php](http://www.iisue.unam.mx/iresie/vocabulario_controlado.php)), o el Tesauro de la UNESCO (Consulte en: <http://databases.unesco.org/thessp/>).
  14. El *cuerpo del trabajo* debe considerar la siguiente información:
    - a) Introducción: Debe incluir los fundamentos y el propósito del estudio, utilizando citas bibliográficas, así como la revisión de la literatura más significativa del tema a nivel nacional e internacional.
    - b) Fundamentación teórica y metodológica: Se presentará una pertinente fundamentación teórica y se expondrá con claridad la estrategia metodológica instrumentada (elección de sujetos, procedimientos metodológicos cuantitativos o cualitativos seguidos en el estudio e instrumentos) cuidando su coherencia con los fundamentos.
    - c) Análisis y resultados: Se procurará resaltar las observaciones más importantes, describiéndose, sin hacer juicios de valor, las observaciones efectuadas con el material y métodos empleados. Aparecerán en una secuencia lógica del texto, las tablas o figuras imprescindibles, evitando la redundancia y reiteración.
    - d) Discusión y conclusiones: Resumirá los hallazgos, relacionando las propias observaciones con otros estudios de interés, señalando aportaciones y limitaciones, sin reiterar datos ya comentados en otros apartados. Se debe mencionar las inferencias de los hallazgos y sus limitaciones, incluyendo las deducciones para una investigación futura, así como enlazar las conclusiones con los objetivos de estudio, evitando afirmaciones gratuitas y conclusiones no apoyadas completamente por los datos del trabajo.
  15. La *Bibliografía referencial* debe incluir todas y únicamente las publicaciones referidas en el texto. Su número ha de ser suficiente y necesario, y se presentarán alfabéticamente por el apellido primero del autor (agregando el segundo solo en caso de que el primero sea de uso muy común). Las citas bibliográficas deberán extraerse de los documentos originales.
  16. Apoyos y agradecimientos: El Council Science Editors recomienda a los autores especificar la fuente de financiación de la investigación.

## Normas de estilo

17. Los trabajos deben venir en formato Word para PC, se presentarán con letra Times New Roman de 12 puntos, con interlineado simple, justificados completos y sin espacio entre párrafos. Sólo se separarán con un retorno los grandes bloques (autor, títulos, resúmenes, descriptores, créditos y apartados).
18. Los cuadros, gráficos, tablas, mapas, figuras, fotografías, etc. deberán incluirse en el cuerpo del documento con una resolución de 300 dpi. Los pies de tabla se colocan en la parte superior de las mismas centradas y los pies de gráficos/figuras en la parte inferior.
19. Para la redacción de los trabajos (citas dentro del texto, referencias, formato de tablas, etc.) los autores deberán apegarse a las pautas del



Manual de Estilo de la American Psychology Association (APA – 6ª edición). Consulte: <http://www.apastyle.org/>. Existen presentaciones resumidas en español, como por ejemplo, <http://www.slideshare.net/nilda.figueroa/estilo-de-publicaciones-apa-referencias>.

## Compromisos y responsabilidades éticas

20. Cada autor/es presentará una declaración responsable de autoría y originalidad, así como sus responsabilidades éticas contraídas.
  - a) Originalidad: Los trabajos deben ser originales y no deben estar siendo evaluados simultáneamente en otra publicación, siendo responsabilidad de los autores el cumplimiento de esta norma. Las opiniones expresadas en los artículos publicados son responsabilidad del autor/es.
  - b) Autoría: En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo. Haber colaborado en la recolección de datos no es, por sí mismo, criterio suficiente de autoría. “Alteridad” declina cualquier responsabilidad sobre posibles conflictos derivados de la autoría de los trabajos que se publiquen.
- c) Transmisión de los derechos de autor: se incluirá en la carta de presentación la cesión de derechos del trabajo para su publicación en “Alteridad”.
  21. Las obras que se publican en esta revista están sujetas a los siguientes términos:
    - a) La Universidad Politécnica Salesiana (la editorial) conserva los derechos patrimoniales (copyright) de los artículos publicados, y favorece y permite la reutilización de las mismas bajo la licencia de uso indicada en el literal b.
    - b) Los artículos se publican en versión escrita y electrónica bajo una licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Ecuador. Se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que: i) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); ii) no se usen para fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.
  22. Los autores se comprometen a participar en la difusión de su artículo una vez publicado, así como toda la revista mediante todos los medios a su alcance y en su contexto (comunidad universitaria, investigadores).



# Alteridad. Revista de Educación

<http://alteridad.ups.edu.ec/>  
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642

## Guidelines for authors<sup>1</sup>

### General Information

1. “Alteridad”. *Revista de Educación*, is an academic journal from the *Universidad Politécnica Salesiana*, that has been published since 2005. It is an externally peer reviewed publication. It is edited in print (ISSN: 1390-325X) and digital (e-ISSN: 1390-8642) formats. Each work is identified with a DOI (*Digital Object Identifier System*). The articles are available in the journal’s web site (<http://revistas.ups.edu.ec/index.php/alteridad>).

### Reach and policy

2. The objective of the journal is to contribute, from a Latin-American context, to the socialization and debate of the academic production regarding education, in the following themes: Curriculum, Educational and Teacher Training Policies, Education evaluation, Education and technologies, Inclusive education, and Social Pedagogy. The journal is targeted to researchers, teachers, students and other people involved in the educational process.
3. “Alteridad” frequently publish results coming from investigations regarding the diverse fields of education, written in Spanish, Portuguese o English. Reports,

studies, proposals and experiences can also be submitted.

- a) *Research papers*: original and empiric research related to education using qualitative, quantitative or mixed approaches. 5,000 / 6,500 words of text (including references).
  - b) *Reports, Studies proposals and experience*. 5,000 / 6,500 words of text (including references).
  - c) *Reviews*: Descriptive and critical texts about novel and quality publications in the area of education, edited a maximum of two years before the edition of the journal. The text should be 600/650 words.
4. The articles must be original, and not being published nor being in process of publication in any other medium. The compliance of this norm is responsibility of the author.
  5. “Alteridad” is a bi-annual journal, published at the beginning of each period (January and July). It has two sections: 1) Main topic: monographic section coordinated by experts like the editors, previously planned, with an open call. The acceptance period for the main theme articles is closed six months before the publication of the journal. 2) Various topics: varied contributions within the general theme of the journal: education. The Editorial Board assigns each article to the most pertinent section.

### Editorial process

6. “Alteridad” acknowledges the reception of the texts sent by the authors, it informs through email and the platform of the

<sup>1</sup> Adapted from the guidelines of Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación (Comunicar) <http://www.revistacomunicar.com/>, made by Jaime Padilla and reviewed by the Alteridad Editorial Board.

acceptance or reject process; and in the event of acceptance, of the editorial process. In the official web site of the journal, the Standards section, are the standards for the authors, the structure format for the articles, cover letter and title page, the review before sending, the evaluation formularies from the external reviewers and the guidelines for sending the article through OJS.

7. The document uploaded to the *Alteridad* web site under goes through two selection processes:
  - a) The first one determinates the scientific pertinence and solvency of the article. In a period of maximum 30 days, since the reception of the document, the author will receive a notification accordingly, indicating preliminarily if his or her article proceeds or not to the evaluation by the scientific reviewers. In the event that the article presents essential deficiencies or is not related to the education theme, the Editorial Board will indicate that it will not be peer reviewed, without the option of appeal. On the contraire, if it presents superficial formal deficiencies, it would be returned to the author for their correction before starting the evaluation process. The reception date of the article will not compute until the correct article has been delivered.
  - b) The second process constitutes the peer review (double blind). The articles would be scientifically assessed by a minimum of two experts on the subject. The reports would indicate the following recommendations: publishable, publishable with modifications, non-publishable. The external reports would dictate the acceptance or rejection of the articles for their publication. In the event of discrepant results it will be referred to a third opinion, which would be definitive.
8. The authors will receive the evaluation reports anonymously. The positively

assessed articles, that require modifications, would be returned in a period of maximum 15 days. “*Alteridad*” reserves the right of performing style corrections and editorial changes that it deems necessary to improve the work.

9. Once the text is diagrammed it will be sent, to the authors of accepted articles, a printing proof in PDF format for typographic and orthographic corrections only. And it should be returned in a 3 day lapse. The authors would be able to access the definitive publication in digital form.

## Presentation and structure of the articles

10. The articles must be exclusively sent through the OJS platform. The procedure requires that all authors to register, even though only one would be recipient of the correspondence. Two or more articles form one author would not be reviewed at the same time. The following two files must be sent together: 1) the manuscript in accordance with the detailed guidelines; 2) Cover letter and title page (see official model).
11. The presentation and cover include the complete information about the authors alongside a statement of being: original, not being published nor being in process of publication in any other medium, confirmation of signing authorships, and acceptance of formal changes in the document in accordance to the standards and partial concession of copyright to the *Universidad Politécnica Salesiana*. This file, will also contain: the title of the article, complete name and last name of each of the authors, the abstract in Spanish, in 5 to 8 descriptors.
12. The structure of the presented articles should have at least the following elements: preamble, body of work and bibliographical references.



13. The *preamble* should include the following information:
- The article's title, both in Spanish and English: concise and informative (maximum 80 characters)
  - Two abstracts, one in Spanish and one in English. Each version should be just one paragraph (220/230 words), where the motive and objective of the research is described, alongside the employed methodology, the most important results and the main conclusions. It should be written in impersonal form: "This article analyzes..."
  - Key words in Spanish and English (5/8 descriptors). With this end, the Controlled Vocabulary of the IRESIE should be utilized. (Available in: [http://www.iisue.unam.mx/iresie/vocabulario\\_controlado.php](http://www.iisue.unam.mx/iresie/vocabulario_controlado.php)), or the UNESCO's Thesaurus: <http://databases.unesco.org/thessp/>).
14. The *body of work* should consider the following information:
- Introduction: should include the foundation and purpose of the study, using bibliographical quotations, as well as the review of the most significant literature regarding the subject on a national and international level.
  - Theoretical and methodological foundations: a pertinent theoretical framework should be presented alongside a clear instrumented methodological strategy (Choice of subjects, quantitative or qualitative methodological procedures followed in the study and instruments) being careful about its coherence with the foundations.
  - Analysis and results: the most significant observations should be highlighted, describing, without value judgement, the observations that took place with the employed materials and methods. They will appear in a logic sequence of the text, the indispensable figures and tables, avoiding redundancies and reiterations.
- Discussion and conclusions: Summarize all the findings, relating the own observations with other pertinent studies, pointing contributions and limitations, without the reiteration of data commented on other sections. The inferences of the findings and their limitations should be mentioned, including the deductions for a future investigation, as well as connect the conclusions with the objectives of the study, avoiding gratuitous affirmations and unsupported conclusions.
15. The *bibliographical references* should include all and only the publications referred on the text. Their number should be sufficient and necessary, and should be presented alphabetically by the first last name of the author (add the second just in the event that the first is of common use). The bibliographical quotations should be extracted from their original documents
16. Appendixes and acknowledgments: The Science Editors Council recommends that the authors should specify the source of funding for their studies.

## Style guidelines

17. The texts should be done in the Word format for PC, they should be presented in Times New Roman with 12 font size, single spaced, completely justified and without space between paragraphs. Only the big blocks (Author, title, abstracts, descriptors, credits and sections) should be separated by one "enter".
18. The charts, graphics, tables, maps, figures, pictures, etc. should be included in the body of the document with a resolution of 300 dpi. The foots of tables should be positioned at the top, while the foots of graphics and figures at the bottom.
19. Regarding the redaction of the text (in text quotations, references, table format, etc.) the authors should refer to the style manual



of the American Psychology Association (APA – 6° edition). Check: <http://www.apa-style.org/>. There are summarized presentations, for example: <http://www.slideshare.net/nilda.figueroa/estilo-de-publicaciones-apa-referencias>.

## Agreements and ethic responsibilities

20. Each author(s) must present a responsible statement of authorship and originality, as well as his/her incurred ethical responsibilities.
  - a) Originality: The articles should be original and not being simultaneously in the evaluation process in other medium. The compliance of this norm is responsibility of the author. The opinions expressed on the article are responsibility of the author(s)
  - b) Authorship: In the list of signing authors should only figure those who have intellectually contributed to the development of the paper. Having collaborated with data recollection is not, in itself, an authorship criterion. “*Alteridad*” declines any responsibility in conflicts derived from the authorship of the articles.
  - c) Copyright transmission: in the presentation letter should be included la cession of the copyright of the article for the publication purposes to “*Alteridad*”.
21. The works that are polished in this journal are subjected to the following terms:
  - a) The (the editorial) conserve the patrimonial rights (copyright) of the published articles and papers, and favors and allows their reutilization under the license granted on paragraph b.
  - b) The articles and papers are published in the print and digital versions of the journal under the Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Ecuador license. They can be copied, used, disseminated, transited and publicly exposed, only when: i) the authorship and original publication source is quoted (journal, editorial and URL of the work); ii) they are not used for commercial purposes; iii) the existence and specifications of this use license are specified.
22. The authors commit to participate in the dissemination and promotion of their article once it is published, as well as of the whole journal through all the mediums at his or her disposal and context (university community, researchers).

