

CONSTRUCCIÓN EPISTÉMICO-PARTICIPATIVA DE LA ARMONIZACIÓN CURRICULAR EN ECUADOR: SU EJEMPLIFICACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL

CONSTRUCCIÓN EPISTÉMICO-PARTICIPATIVA DE LA ARMONIZACIÓN CURRICULAR EN ECUADOR

AUTORAS: Eneida Catalina Matos Hernández¹

Lorna Cruz Rizo²

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: ematoshernandez@yahoo.es

Fecha de recepción: 06 - 03 - 2015

Fecha de aceptación: 12 - 04 - 2015

RESUMEN

Se revela como resultado la lógica de la dinámica epistémico- participativa en el proceso de armonización curricular, entendido como construcción curricular contextualizada mediante un proceso praxiológico. Este proceso se ejemplifica en la Universidad de Guayaquil, Ecuador, con el objetivo de potenciar la gestión de conocimiento en espacios participativos que estimulen el compromiso colectivo de transformar las principales problemáticas y tensiones de la sociedad, a través del perfeccionamiento del currículo de la Educación Superior ecuatoriana actual. Se utilizó como metodología la sistematización de experiencias a través del enfoque hermenéutico-dialéctico, lo que permitió interpretar las transformaciones logradas en el proceso de armonización curricular ejemplificado en las carreras de Ciencias de la Educación.

PALABRAS CLAVE: construcción curricular; gestión del conocimiento; Educación Superior ecuatoriana.

EPISTEMIC-PARTICIPATIVE CONSTRUCTION OF CURRICULUM HARMONIZATION IN ECUADOR: ITS EXEMPLIFICATION AT THE UNIVERSITY OF GUAYAQUIL

¹ Doctora en Ciencias Pedagógicas (PhD) con experiencia académica y científica en universidades de México, Panamá, Venezuela, Brasil, Cuba, Colombia y Ecuador. Ha publicado varios libros y numerosos artículos en revistas indexadas. Ha sido tutora de treinta tesis doctorales defendidas satisfactoriamente. Fue Vice- presidenta del Tribunal Nacional para la obtención del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas y miembro del Consejo Técnico Asesor del Ministro de Educación Superior de la República de Cuba. En Ecuador, ha dictado cursos de postgrado en la Universidad Estatal de Bolívar, Universidad Técnica de Machala, Universidad Metropolitana, Universidad Tecnológica San Antonio de Machala, Universidad Técnica de Babahoyo, Universidad Laica Vicente Rocafuerte. Actualmente, es docente- investigadora de la Universidad de Guayaquil.

² Doctora en Ciencias Pedagógicas (PhD) y Licenciada en Lengua Inglesa. Ha publicado numerosos artículos en revistas indexadas y es autora de dos libros sobre Ciencias Pedagógicas. Ha sido ponente en numerosos eventos de reconocido prestigio internacional. Ha sido tutora de varias tesis de maestría y doctorado en Ciencias Pedagógicas defendidas con éxito. Ha impartido cursos de postgrado en Cuba, Venezuela y Ecuador. En Ecuador ha dictado cursos de postgrado en la Universidad Estatal de Bolívar, Universidad de Guayaquil, Universidad Técnica de Machala, Universidad Técnica de Babahoyo y en la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. Actualmente, es docente- investigadora de la Universidad de Guayaquil. E-mail: lornacruzrizzo@yahoo.com

ABSTRACT

The logic of the epistemic- participative dynamic in the process of curriculum harmonization is revealed as a result of this research. This dynamic is understood as a curriculum contextualized construction through a praxiological process. This process is exemplified in the University of Guayaquil, Ecuador, with the aim of improving knowledge management in participatory spaces that encourage collective commitment to transform the main problems and tensions of society by improving the curriculum of Higher Education in current Ecuadorian universities. Systematization of experiences through the hermeneutic-dialectic approach was used as methodology, allowing deep understanding of the transformations achieved in the process of curricular harmonization. All this is exemplified in the careers of Educational Sciences.

KEYWORDS: curriculum development; knowledge management; Ecuadorian Higher Education.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, ha sido reconocido por organizaciones e instituciones de prestigio internacional (ONU, 2000; UNESCO, 1998, 2000; CRES, 2008) que la universidad se presenta como una institución y organización social, en la cual se forman individuos con un sistema de conocimientos, habilidades, destrezas y valores que los preparan para el ejercicio profesional y la vida en sociedad; se crean conocimientos mediante la investigación en diversas disciplinas científicas y se transfieren estos a la sociedad, demostrando su utilización pertinente para resolver problemas de desarrollo. Se encuentran aquí los procesos básicos que han configurado el modelo clásico de una universidad multifuncional: formación, investigación y vinculación con la comunidad. La universidad emerge, entonces, como un sistema en el cual se adquiere, preserva, crea y difunde la cultura.

En esta dinámica internacional, Ecuador está enfrentando como problema la necesidad de perfeccionar los procesos de armonización curricular de sus carreras universitarias, como medio de concreción de la actualización científica y socio-cultural de sus currículos. Se ha considerado necesario revelar, entonces, la lógica de dicho proceso como una alternativa científica que potencie el compromiso y la implicación de todos los sujetos que participan.

Es por ello que, a partir de la observación participante en el desarrollo del proceso de armonización curricular en la Universidad de Guayaquil, se presenta aquí la lógica de construcción epistémico- participativa, como un aporte teórico a la ciencia, que requiere a su vez, de una metodología para su implementación y desarrollo, lo que se convierte en los resultados científicos esenciales que se proponen a la comunidad científica, alcanzados a través de una investigación de carácter praxiológico.

DESARROLLO

Al decir de Morín (1999, 2011) sería una ilusión intentar desconocer los riesgos de la subjetividad en la implicación personal en un proceso que engloba compromisos trascendentes para la humanidad. Por ende, aunar esfuerzos y articular coherentemente criterios provenientes de una diversidad de posturas, implica reconocer cada visión académica desde su perspectiva de la ciencia, la política y la cultura en general, reconociendo la afectividad de cada quien en torno a la defensa de sus perspectivas identitarias.

De este modo, es posible estar alertas ante las posibles transgresiones o sesgos en la interpretación de las realidades percibidas, limitando -tanto como sea posible- una incidencia distorsionante en la lógica del pensamiento para garantizar una construcción epistémica al menos temporal y espacialmente pertinente.

Recordemos entonces que la distorsión subjetiva, también son condicionados por sus pares de focalización que median positivamente y, por ende, se encaminan al equilibrio objetivo-subjetivo, como son: la voluntad transformadora, la honestidad y la disciplina científica. (Matos & Cruz, 2011)

En un contexto tan complejo sujeto a cambios vertiginosos en la ciencia, la tecnología, la cultura y la nueva visión de democracia participativa e interculturalidad, no es posible concebir procesos de perfeccionamiento de la Educación Superior, sin potenciar la inteligencia colectiva en un proceso interactivo de respetuosa construcción del conocimiento armónico.

Se entiende aquí por conocimiento científico armónico aquel que resulta de la interpretación consensuada de tantas perspectivas de análisis como investigadores, académicos y profesionales del área docente y del área ocupacional, sean capaces de integrarse al proceso de construcción epistémico colectivo. El conocimiento armónico, no implica entonces, sesgar el pensamiento crítico y las posturas de análisis divergentes, sino integrarlas en resultados de ciencia que son en sí mismos una interpretación consensuada de la complejidad objetivo-subjetiva de la formación humana actual, como resultado de la inteligencia colectiva. Por ende, este conocimiento es expresión de la intersubjetividad durante la comunicación epistémica.³

Ello permite comprender a la comunidad universitaria, no como simple suma de juicios de valor o perspectivas de ciencia, sino como un sistema de relaciones entre las construcciones teórico-prácticas de los sujetos implicados, ya sea directa o indirectamente en el proceso de su formación cultural universitaria. Estas ideas son esenciales para poder comprender la relación

³ La comunicación epistémica ha sido asumida por estas autoras como el proceso mediante el cual se construyen nuevos conocimientos científicos entre los sujetos involucrados o relacionados con un determinado objeto de investigación, a partir de la interpretación y recreación contextualizada de los significados ya aceptados por la comunidad científica, así como la creación de nuevos sentidos relacionados con los procesos formativos y desarrolladores que promueven la apropiación, sistematización y enriquecimiento transformador y creativo de los contenidos generales y específicos en las diferentes culturas. (Matos y Cruz, 2011).

dialéctica entre lo social y lo individual en los procesos de construcción epistémica participativa, para generar identidad y autenticidad cultural sustentada en el carácter contextual y universal de la universidad.

Estos nuevos valores contextuales epistemológicos que emergen de una construcción colectiva, centrados en una especial consideración de la naturaleza humanizante de la formación, se evidencian en el proceso de transformación curricular de las universidades ecuatorianas, orientado a lograr cambios cualitativos en la calidad y la pertinencia de la Educación Superior.

Por ello, en este contexto se insiste en la necesidad de desarrollar los procesos de investigación-acción como un método científico válido, aplicable a diferentes objetos de investigación, donde investigadores, sujetos y procesos interactúan, diseñan, ejecutan y evalúan sus resultados alcanzados. Es por ello, que sin negar el valor de dicho método de investigación-acción, se considera pertinente revelar los nuevos significados que adquiere la construcción del conocimiento de forma participativa y que se dinamiza a partir de la relación entre lo empírico y la construcción de conocimientos abstractos, y estos a su vez, con los conocimientos concretos, funcionales y pertinentes construidos en contextos de aplicación. Se orienta más a significar el aspecto procesual de la construcción del conocimiento de forma participativa que a conceptualizarlo como resultado de la aplicación de los instrumentos utilizados.

Consideraciones conceptuales de la dinámica epistémico-participativa en el proceso de armonización curricular

Esta construcción epistémica de la armonización curricular se sustenta en el desarrollo del pensamiento complejo, holístico y transdisciplinar, lo que implica saber organizar, planificar, sistematizar, explicar, argumentar y evaluar las vías que conduzcan a la construcción epistemológica.

El diseño curricular se constituye entonces, en el objeto de estudio de este análisis, el cual puede verse como el proceso de determinación de las cualidades a alcanzar por los egresados asumido como Modelo del Profesional, (Fuentes, H., Cruz, S. y otros, 2004) y de la concepción y estructuración organizacional del proceso de formación dirigido a lograrla (C. Álvarez, 1995). De ahí que la calidad del currículo va a estar en dependencia de la coherencia entre el diseño e implementación de estos aspectos, y el grado de relación que exista entre ellos.

Por su parte, Ángel Díaz Barriga (2007) concibe el diseño curricular como un proceso dinámico, continuo, participativo y técnico, como representación de una realidad determinada, concepto con el que se concuerda, por acercarse a la concepción de currículo sustentada actualmente en las universidades ecuatorianas.

Al decir de Gimeno Sacristán (1991), el valor del currículo entendido como propuesta de transformación para la práctica educativa se aprecia y concreta en su implementación en situaciones reales, asumido esto como currículo en la

acción, pues dicha concepción, en la praxis, adquiere su significado final. En este caso, además, se asume la construcción curricular desde la propia experiencia praxiológica que genera juicios de valor para las continuas transformaciones educativas.

El currículum, entonces, desde la postura ecuatoriana actual, ya no es más puente entre la teoría y la acción, sino que se generan acciones praxiológicas de



Figura 1. Fuente: elaboración propia

construcción epistémica curricular, desde la propia práctica educativa. Por ende, la práctica no es solo de diseño curricular, sino también de acción educativa.

En este orden, el carácter complejo y dinámico del proceso de construcción del conocimiento curricular no permite una lógica de desarrollo única, por eso se asume que el proceso interactivo da lugar a la expresión de un nuevo espacio en la constitución de lo real con una definición ontológica propia: la subjetividad social, la cual expresa formas de

organización, necesidades, conflictos y potencialidades propios que no pueden ser analizados solo desde lo individual (González Rey, Fernando, 1997).

Según este mismo autor, es precisamente, por la complejidad del proceso de integración entre la subjetividad social y la individual, que se le atribuye una significación relevante a la comunicación, pues es un proceso dialéctico en el que se constituyen ambas, y es en esta comunicación donde se complementa y se contradice la interrelación entre la subjetividad social e individual, lo que genera la expresión permanente de conflictos y tensiones, que provocan el desarrollo. Toda esta valoración permite sustentar que la construcción del conocimiento está sujeta a múltiples influencias de sujetos y contextos, lo que potencia su reconstrucción permanente y contextualizada.

Para el desarrollo de este proceso de construcción epistémica participativa, se considera, por ende, la necesidad de explicitar: la intencionalidad y finalidad de la construcción del conocimiento, las condiciones y premisas en que se desarrolla la armonización y su lógica científica en su relación con el contexto, precisando que toda obra humana es individual, colectiva e interpretativa desde lo particular de su estudio y desde su carácter ideográfico. (Matos, E. y otros, 2010)

A partir de estas consideraciones, se define entonces, a la dinámica epistémico-participativa como un proceso consensuado de generación de un conocimiento

y praxis científica de forma colectiva, que se caracteriza por la implicación de los sujetos con el compromiso y la responsabilidad del cambio transformador en el objeto de estudio, revelador de una lógica científica, desde observar el proceso formativo para comprenderlo hasta transformarlo mediante su interpretación novedosa.

Este proceso requiere por tanto, de la implicación de diversos sujetos y contextos para la construcción de un currículo actualizado y pertinente en correspondencia con las tendencias del desarrollo de la ciencia, la tecnología, la profesión y el mercado laboral. Sin embargo, las actividades que se realizan en las universidades en torno a la actualización y perfeccionamiento del currículo, muchas veces están impregnadas de ciertas improvisaciones debido al predominio del empirismo y la repetición de prácticas no renovadoras, que no son resultado de la aplicación de métodos científicos, situación que el proceso de armonización curricular en Ecuador está contribuyendo a revertir.

Metodología de la dinámica epistémico-participativa, su construcción teórica en la praxis de Ciencias de la Educación

Desde las concepciones anteriores, se propone una metodología que emerge en el propio proceso de armonización curricular en la Universidad de Guayaquil (UG), en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, en el periodo comprendido entre mayo a octubre del 2014.

La UG constituye la mayor universidad estatal del Ecuador, fue creada oficialmente en el año 1897, tiene una oferta académica de tercer nivel de 95 carreras y una matrícula total, por modalidad de estudio, de 69.919 estudiantes. Actualmente, se encuentra inmersa en un proceso de perfeccionamiento integral de su gestión institucional que incluye desde los procesos académicos, investigativos, de vinculación con la comunidad hasta los procesos administrativos. Este proceso es objeto de orientación participante por el Consejo de Educación Superior (CES) del Ecuador.

Dentro de la UG, se selecciona como muestra el área de Educación, pues significa el 33% del total de la oferta académica, lo que representa el mayor porcentaje respecto al resto de las áreas en este indicador, según se reconoce en el Plan de Excelencia Universitaria (2014) en datos reportados al SNIESE y al CEAACES en el año 2013, lo que justifica su selección para la investigación praxiológica desarrollada.

En la Facultad, objeto de investigación, existe como potencialidad la presencia de docentes con el dominio de la ciencia profesional, sin embargo con insuficiencias en el conocimiento de la Didáctica de la Educación Superior, y en específico, en el proceso de diseño curricular. Se utilizó, por tanto, la participación de especialistas en Ciencias Pedagógicas, nacionales y extranjeros, que desarrollaron talleres de construcción del conocimiento de forma colectiva y que se sistematizaron en encuentros particularizados con cada una de las carreras.

La Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la UG, ha implicado en el proceso de armonización curricular a las 19 carreras que oferta, con 109 participantes en los grupos de trabajo.

Las carreras implicadas en esta dinámica epistémico-participativa han sido:

- Educación Básica
- Educación Intercultural Bilingüe
- Idiomas Nacionales y Extranjeros (cuatro idiomas)
- Informática
- Artes
- Educación Inicial
- Educación Especial
- Matemática
- Física
- Química
- Biología
- Filosofía y Ciencias Psicosociales
- Lengua y Literatura
- Desarrollo comunitario ambiental
- Historia y Geografía
- Comercio Exterior
- Mercadotecnia y Publicidad
- Sistemas Multimedia
- Estudios Sociales

Estos grupos de trabajo fueron seleccionados a partir del criterio de lograr un equilibrio entre los directivos y docentes, de los cuales el 2.8% son Doctores en Ciencias pedagógicas y el 97% Máster en diferentes ciencias afines a su ejercicio docente. La totalidad de los implicados contaba con un promedio de 10 años de experiencia en la docencia en Educación Superior.

La metodología utilizada para este estudio se centra en el método de sistematización de experiencias que permite reconstruir y racionalizar el proceso de transformación que se ha dado en un determinado contexto, para identificar los principales aprendizajes generados, transformando el conocimiento tácito de los actores sociales en conocimiento explícito que puede ser generalizado y puesto a disposición de otras realidades (Stevens C. y otros, 2012)

Se significa, además, el empleo del enfoque hermenéutico-dialéctico, que permitió transitar por la observación, la comprensión, la explicación y la interpretación del proceso, objeto de investigación. (Matos, E y otros, 2010). Los métodos y las técnicas científicas que se utilizaron para revelar la lógica de la dinámica epistémico- participativa fueron esencialmente, desde lo empírico, la observación participante, y desde lo teórico, el inductivo-deductivo, el análisis-síntesis y la abstracción-generalización.

El objeto de esta investigación es el proceso de armonización curricular en las carreras de Ciencias de la Educación. Este proceso de armonización tiene como objetivo “facilitar la movilidad nacional e internacional de los estudiantes, la articulación con otros sistemas de educación superior a nivel internacional y la generación de estadísticas comparadas de educación superior” (CES, 2014)

RESULTADOS

Para desarrollar esta investigación, se reconoce que todo proceso de construcción epistémica en Ciencias de la Educación:

- Debe partir de una profunda definición de sus relaciones con otras ciencias que contribuyen a la construcción interdisciplinaria y transdisciplinaria del nuevo conocimiento científico que se aportará, vislumbrando horizontes epistemológicos y ciencias de frontera para alejarse de la fragmentación al potenciar el vínculo entre las partes y el todo.
- Debe orientarse a la transformación cualitativa de los procesos educativos y de formación del sujeto, como agente socializador del perfeccionamiento social, desde su complejidad cultural como ser biológico-físico-psicológico-social-ecológico en su integridad humana.
- Debe reconocerse que su objeto de estudio es un proceso de investigación social, sin dicotomía entre lo teórico y lo empírico, entre lo cualitativo y lo cuantitativo, como proceso consciente, holístico y secuenciado, orientado a generar una formación en y desde el desempeño personal, académico, investigativo y laboral.

Desde esta perspectiva de análisis, se reconoce por tanto, que el proceso investigado no está sujeto a un determinismo rígido e inflexible, pues tiene como núcleo dinamizador el complejo sistema de influencias en los que se desenvuelve.

Por ende, lo que se asume como eje direccionador de esta dinámica es la lógica articuladora de la integración epistémica de juicios de valor alrededor de determinadas tareas participativas, no así la naturaleza de los fundamentos de ciencia que sustenten cada resultado alcanzado, pues estos se mantienen condicionados por las cualidades propias de cada profesión y la diversidad de posturas de ciencia de los profesionales participantes. Lo anterior, permite el ejercicio de la democracia al concretar la capacidad electiva de los grupos de trabajo, previamente seleccionados, a partir de determinados criterios.

Se entiende por tarea participativa a toda unidad de trabajo integradora que implique la resolución de un sistema de actividades, previamente concebido. Esta tarea conlleva a generar una propuesta curricular concreta, a partir de la observación, la comprensión, explicación, interpretación y la interacción democratizadora de todos los sujetos involucrados.

La solución de tareas participativas, constituye entonces una unidad de creación que articula todo el proceso de armonización, siguiendo determinados pasos o subtareas particulares, organizadas a partir de las tendencias más actuales del diseño curricular internacionalmente, que incluye la utilización de las tecnologías necesarias para ello, acorde con las necesidades actuales de conectivismo. (Siemens, G. 2004). (Keegan, D. 2004).

El grupo de trabajo deberá organizarse entonces, no solo en torno a la solución de las tareas que les son sugeridas, sino que también podrá proponer sus propias tareas o subtareas, así como la metodología para la solución trascendente de las mismas, los recursos humanos y materiales que necesitará y la disponibilidad de tiempo que demanda cada resultado a obtener. La propuesta de nuevas tareas o subtareas deberá respetar la secuenciación de objetivos a alcanzar, de modo que contribuyan a enriquecer los logros prefijados.

Estas tareas participativas pueden ser de naturaleza teórica, práctica o teórico-práctica, por ende para su resolución el grupo de trabajo deberá distinguir las potencialidades de cada quien y asegurarse la ayuda de grupos de apoyo, entre los cuales deben incluirse sujetos adiestrándose en investigación formativa y en investigación generativa.

Lo anterior, se manifiesta esencialmente como un aspecto esencial de la gestión organizacional del talento colectivo, la cual constituye un proceso que parte de la selección de los miembros de los grupos de trabajo, como profesionales de las diversas profesiones que condicionan el proceso formativo de la Carrera. Esta selección ha garantizado la presencia de docentes universitarios, profesionales en ejercicio, estudiantes, empleadores, especialistas consultantes, asesores, evaluadores, gestores académicos, entre otros. Este proceso de selección deberá centrarse en la interrelación entre las historias de vida de cada posible miembro del grupo y el objetivo general de la armonización en cada carrera en particular.

En tal sentido, deben organizarse las interacciones profesionales compartidas, de modo que la inteligencia del equipo supere la inteligencia de sus integrantes, por ende esta gestión debe lograr que el aprendizaje en grupos de trabajo comience con el diálogo, la reflexión, la crítica, la capacidad de los miembros para integrarse en un auténtico pensamiento interdisciplinario y transdisciplinario, integral en una comunicación abierta.

Siendo así, la dinámica propuesta ha demostrado que es necesario no solo la asunción responsable por el grupo de trabajo desde la necesidad de auto gestión de su propio aprendizaje o aprendizaje autorregulado (Zimmerman, B.

J., 1998) de su propia formación como grupo de creación curricular, sino también el reconocimiento institucional de las prioridades que en términos de talento humano implican para esta armonización.

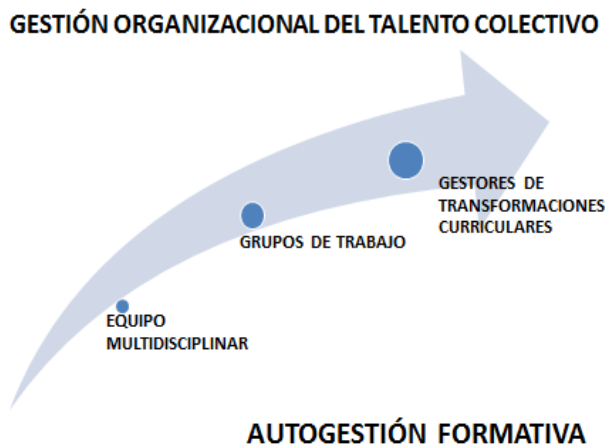


Figura 2. Fuente: elaboración propia

Así reconocidos, los miembros de estos grupos de trabajo en su proceso de autogestión formativa devienen gestores de transformaciones curriculares hacia una amplia incidencia en contextos de actuación socio-profesionales.

La asunción consciente de los roles de gestores de transformaciones curriculares genera en los grupos de trabajo la reflexión constante en torno a sus funciones académicas, investigativas, de vínculo con la

comunidad y gestión, por lo que aceleran la autoformación docente una constante renovación y actualización de sus constructos teóricos disciplinares y prácticas pedagógicas.

El proceso que se describe en esta investigación praxiológica en cuanto a la formación de estos gestores, dista de la lógica tradicional de un proceso de formación, pues no parte de una preparación teórica en paradigmas, modelos, tendencias y perspectivas curriculares para una posterior acción constructiva en la práctica curricular. En este caso, la formación se genera en el propio proceso de aprender haciendo, se destaca aquí la relevancia de la meta-formación.

En este sentido, se debe considerar que la formación del talento colectivo no debe enmarcarse en un estrecho perfil individual de cada sujeto, pues significaría limitar su amplio espectro de expectativas de desarrollo. Es decir, no deben etiquetarse las potencialidades de los sujetos, de modo que unos se enmarquen en la producción del conocimiento como investigadores puros y otros cuyo rol sea la transferencia de conocimientos u otros roles profesionales.

Por el contrario, la formación del talento colectivo en las instituciones de educación superior, aunque sistémicamente estructurada en determinadas etapas, deberá lograr el tránsito de los docentes a través de las diferentes funciones universitarias, garantizando el desarrollo de una visión integrada de la vida institucional, que les permita retroalimentar sus conocimientos, habilidades y competencias, de un área a la otra. Solo así podrá generarse una verdadera autoformación como gestores de transformaciones curriculares, desde la naturaleza de las ciencias de la profesión.

La determinación de la naturaleza de las Ciencias de la Educación, que es la

identidad que caracteriza a esta Facultad, implica una estrecha interrelación con ciencias de fronteras y disciplinas particulares internas que la singularizan y que por ende, condiciona el carácter transdisciplinar de los grupos de trabajo, lo que demanda una dialéctica de integración-diferenciación científica.

La metodología que se propone comprende, entonces, un sistema de procedimientos ordenados, con un carácter estructurado y flexible. Tiene como objetivo esencial orientar la construcción epistémica curricular, desde relaciones teórico-metodológicas que atienden a la dinámica de los contextos participativos e interactivos.

La metodología propuesta se sustenta en tres principios básicos de la investigación social: la indagación en fuentes teóricas y contextuales, la observación problematizada de la realidad social y la sistematización investigativa para la propuesta de solución científica.

Esta metodología interpreta la dinámica participativa que se desarrolló a través de un sistema de talleres de carácter reflexivo, crítico y transformador, que se concibió a partir de considerar:

- Talleres de carácter introductorio: presentación de las ideas esenciales teóricas y metodológicas que sustentarán la construcción epistemológica del currículo, por un especialista. Se debaten documentos y textos de carácter internacional, nacional, local y de gestión académico-investigativa de la UG.
- Talleres de sistematización epistémica: presentación y argumentación, por todos los participantes, de las tareas orientadas en los talleres introductorios, donde se valoran y debaten los constructos teóricos propuestos. En estos talleres debe fortalecerse:
 - Las ideas novedosas construidas.
 - La coherencia de la lógica científica evidenciada.
 - Los argumentos que sustentan los constructos propuestos.
 - La relación evidenciada entre los datos obtenidos por las diversas fuentes teóricas y empíricas- la información- la construcción del conocimiento.

En este momento de la dinámica propuesta es necesario enfatizar en el proceso de gestión del conocimiento compartido, de modo que el grupo de trabajo pueda realizar un análisis que parta de la precisión y fiabilidad de los distintos datos intencionados, teóricos o prácticos obtenidos, considerándolos solo como fuentes de información básica para la construcción del conocimiento curricular, pero que han sido gestionados a partir de precisar la intencionalidad de la búsqueda a realizar.

Los profesionales involucrados en esta dinámica deberán reconocer que estos datos intencionados, se orientan a observaciones o hechos desconectados, y por lo tanto, deberán organizarse para ser empleados debidamente en la posterior construcción de significados. Estos datos pueden ser cualitativos o

cuantitativos y pueden proceder de fuentes externas o internas a la Institución de Educación Superior. Los datos, además, solo logran describir una parte de la totalidad investigada, por lo que demandan un análisis integrador para una posterior comprensión totalizadora.



Figura 3. Fuente: elaboración propia

Es aquí donde se logra revelar el valor de la búsqueda y sistematización realizada de manera colectiva, logrando articular los diversos datos obtenidos de una variedad de fuentes, una vez comprobada su veracidad, para convertirse en información que ofrezca sentido, para la construcción dinámica del currículo.

Se define entonces, la información significada como una categoría resultado de un proceso holístico y sinérgico, que consistente en someter

determinados datos, representativos de una realidad, a un conjunto de tratamientos u operaciones cognitivas con el fin de extraer de ellos la máxima información representativa del proceso formativo como objeto a transformar, desde la caracterización de sus singularidades.

El procesamiento de la información significada debe realizarse por medio de procedimientos lógico-interpretativos como la observación, análisis, síntesis, inducción, deducción, generalización, concreción, analogía, modelación y comparación.

En este estadio del proceso de construcción curricular se transita hacia la creación de un conocimiento armónico considerado como la información significada integrada a la estructura cognitiva de los sujetos que construyen esta perspectiva curricular, es decir, existe solamente (desde nuestra perspectiva de ciencia) en la mente de los seres humanos implicados.

El conocimiento armónico es más amplio, profundo y rico que el conocimiento individual, pues se trata de una mezcla de experiencia organizada, valores, información contextual e introspección, que emerge de un marco de referencia para evaluar e incorporar nuevas experiencias e informaciones. Este conocimiento condiciona la capacidad para la resolución de situaciones problemáticas y la transferencia a nuevos campos del saber.

Para lograr lo anterior, los grupos de trabajo deberán implementar determinadas acciones entre las que se sugiere:

- Análisis- síntesis de la información obtenida.

- Deducción histórico-lógica de las consecuencias en la dinámica universitaria.
- Configuración sistémica de la estructura informacional.
- Búsqueda de conexiones entre las conclusiones logradas.
- Comparación con otros portadores de conocimiento.

Por tanto, el perfeccionamiento curricular exige una ruptura con los patrones de individualismo académico. Siendo así, esta dinámica implica una consecuencia axiológica que trasciende la propia tarea curricular hacia una transformación y crecimiento humanos que emanan de la formación y auto-formación docente universitaria en valores y que deberá permear la sociedad toda, si realmente se aspira a concretar el Plan Nacional del Buen Vivir (2013) como modelo de vida que tiene en su centro un profundo y amplio concepto de la justicia.

El cambio aquí está centrado en la humanización del crecimiento profesional continuo, por ende la justicia, en este contexto, emerge como el respeto al derecho colectivo no solo a la participación democrática en igualdad de condiciones, sino el derecho al acceso a los resultados investigativos de la totalidad. Los conocimientos, entonces, no pueden seguir siendo privativos de un selecto grupo de docentes universitarios, pues ya no existe más la “aristocracia cognitiva”.

En tal sentido, este par, información significada –conocimiento armonizado, no debe tener un uso excluyente en nuestras comunidades académicas. Todo lo contrario, deberá generarse la socialización con grupos afines, ya que esto potencia su utilidad en contextos y el crecimiento de la sabiduría institucional.

Se reconoce aquí como sabiduría institucional aquel sistema de conocimientos armónicos, previamente compartidos e instituidos de manera participativa que elevan la calidad de los procesos sustantivos institucionales y que pueden ser nuevamente contextualizados y combinados en carreras diferentes, con similar resultado de funcionalidad, pertinencia e impacto social.

De ese modo, la dinámica epistémica participativa logra cumplir con lo estipulado en la Constitución del Ecuador (2008), Sección Tercera, Artículo 16, al asegurar el derecho de todas las personas en forma individual o colectiva a una comunicación libre, intercultural, incluyente, diversa y participativa.

Es por ello que se recomiendan como estrategias para el procesamiento y análisis de la información que conlleven a la construcción del conocimiento y la sabiduría institucional:

- Seleccionar fuentes de información pertinentes que garanticen confiabilidad a los datos y que se correspondan con la naturaleza del objeto de estudio (actualmente son expresión de calidad de información los textos que aparecen en los grupos de publicación indexados en base

- de datos de prestigio internacional, así como libros con registro de publicación que hayan sido previamente revisados por pares académicos).
- Determinar los criterios y los indicadores de análisis que guían el proceso investigativo.
 - Organizar y sintetizar los datos seleccionados, precisando los aspectos de significado que lo sustentan.
 - Analizar los datos (cualitativos y cuantitativos) mediante un conjunto de operaciones, transformaciones, sistematizaciones, reflexiones y comprobaciones sobre los mismos, con el fin de extraer información relevante y significativa en relación con el tema investigado.
 - Clasificar la información en unidades de análisis, ya sea por criterios espaciales, temporales o temáticos.
 - Elaborar argumentos sólidos del objeto de estudio, a partir de la información pertinente que aportan diferentes tipos de evidencias, hallazgos y niveles de construcción del conocimiento científico.
 - Contrastar métodos, tipos de estudio, formas de análisis, para mostrar sus posibilidades y enjuiciarlas, valorando sus horizontes epistemológicos y sus limitaciones.
 - Triangular la información obtenida en los planteamientos teóricos y las evidencias empíricas para sustentar la construcción epistémica que se elabora.
 - Sintetizar la información obtenida de cada unidad de análisis, precisando los aspectos más relevantes para la tarea.
 - Fundamentar epistemológicamente el objeto de estudio, desde la crítica científica, que permita llegar a un conocimiento armónico revelado concretamente en conclusiones relevantes y que potencien la generalización del conocimiento.

En este orden, la construcción del conocimiento, desde el punto de vista epistemológico, se puede interpretar como una sucesión de procedimientos determinados a través de la relación dialéctica entre los operadores epistemológicos (la fundamentación, la crítica, la justificación y la interpretación, Matos E., 2010), identificados como procedimientos intelectuales y sustentados en la argumentación lógica que propicia desarrollar el pensamiento teórico.

Consecuentemente, el próximo estadio de desarrollo de este sistema de talleres está dado en:

- Talleres de control y evaluación: se caracterizan por el control, como un proceso de sistematización, para verificar el cumplimiento a tiempo de las tareas asignadas y la evaluación, como un proceso sistemático, que se basa

en la valoración de los constructos epistémicos revelados, a los que debe otorgársele los valores de novedad, pertinencia y actualidad.

Se seleccionaron como criterios de calidad de los resultados obtenidos:

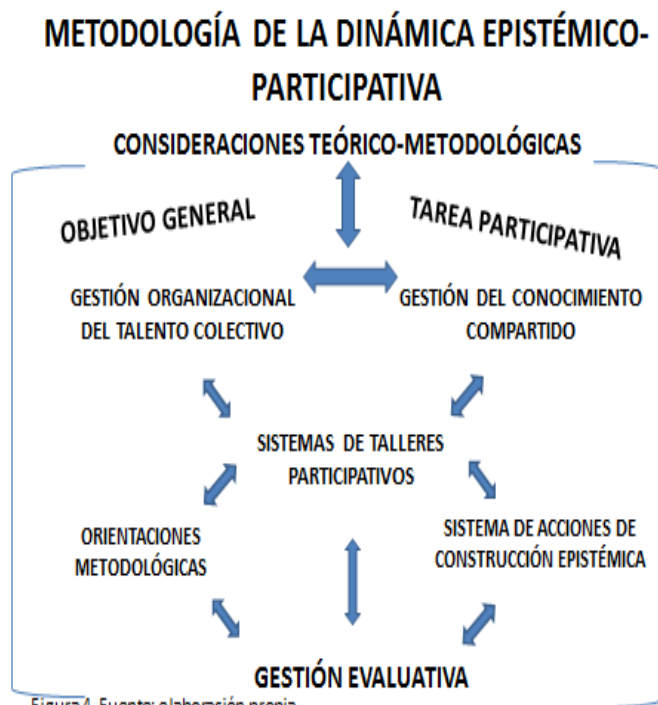
- Coherencia en el análisis de la pertinencia de la carrera, desde la relación de los desafíos de carácter internacional, los problemas estratégicos nacionales, las tensiones y problemas zonales, los dominios de conocimientos y las líneas de investigación de la universidad.
- Correspondencia entre el problema profesional determinado, el objeto de la profesión y los objetivos de la formación.
- Relación sistémica en la estructuración curricular entre los contenidos epistémicos, provenientes de la integración y diferenciación entre las ciencias y disciplinas que integran el objeto de estudio de la carrera y los contenidos del proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas integrados en los niveles de formación y en los campos curriculares.
- Conveniencia de la intercomunicación y evaluación colectivas diseñadas.
- Aprovechamiento de los ambientes informativos que le otorgan novedad, actualidad y pertinencia a la construcción epistémica participativa evidenciada.

Desde el aspecto metodológico, en esta dinámica, es esencial considerar las siguientes orientaciones:

- La orientación de los aspectos a debatir y sus indicadores de análisis en correspondencia con el contexto de aplicación.
- La determinación del tiempo requerido para la presentación y argumentación de las ideas esenciales.
- La precisión de la metodología que se desarrollará en los talleres.
- La precisión de las características del resultado aportado.
- La orientación de la estructura de la construcción epistémica que debe revelarse.
- La creación de gestores de transformaciones curriculares que tenga en cuenta los siguientes aspectos:
 - Las relaciones espacio-temporales que se desarrollan y que determinan muchas de las variables del proceso de construcción epistémica.
 - Los medios de interacción virtual que sustituyen a veces, la relación presencial entre los profesionales que participan.
 - Acceso favorable a sistemas de distribución de materiales, nuevas estructuras de comunicación del profesional con la institución y, en consecuencia, nuevas fórmulas de diseño y producción epistémica.

- Las posibilidades de interacción con otros sujetos implicados en procesos similares a través de redes del conocimiento.

La construcción de esta dinámica se desarrolló entonces, en forma de espiral, a través de una sistematización de acciones de construcción epistémica orientadas por la lógica investigativa y dirigida a:



- Indagar científicamente sobre el hecho educativo social que sustenta el problema profesional de la carrera.
- Analizar la evolución histórica en lo teórico- metodológico y contextual que sustentan el problema profesional revelado.
- Profundizar científicamente en el objeto de estudio de la profesión para argumentar y sustentar sus presupuestos y horizontes epistemológicos y metodológicos.

Todo este proceso de construcción curricular en una dinámica de tareas y talleres, está mediado por la gestión

evaluativa, que en este caso, dista de entenderse como un objetivo en sí misma, es decir su objetivo no está centrado en la asignación de categorías evaluativas cuantitativas, ni cualitativas, sino en la retroalimentación constante del proceso para lograr la calidad en las propuestas, surgidas como resultado del trabajo en la resolución creativa de las tareas participativas.

En tal sentido, los criterios de análisis fundamentales están dados en la articulación de las funciones sustantivas en cuanto a los subsistemas fundamentales de la gestión universitaria (CES, 2014), dados en: formación universitaria de grado y postgrado, investigación, desarrollo e innovación, vinculación con la sociedad y administrativo-financiero.

La evaluación aquí implica valorar los tránsitos datos-información-conocimiento logrados por el grupo de trabajo en la resolución de la tarea participativa. Para esto se sugiere utilizar la comparación con referentes internos y externos de calidad. Estos procesos de gestión evaluativa parten de la precisión de criterios de evaluación coherentes, por ejemplo, con:

- Actualidad legislativa: apego a las normas legales, como disposiciones de obligatorio cumplimiento, que garantizan el cumplimiento de la política educativa del país.
- Coherencia epistemológica: articulación entre los resultados aportados y los fundamentos epistemológicos y antecedentes históricos existentes.
- Adecuación al contexto: implicación en la respuesta a expectativas globales, nacionales y territoriales de ciencia, tecnología y desarrollo social.
- Evidencias de conocimiento informado: presencia de juicios de valor coherentes con las tendencias de la ciencia y la tecnología más actuales.
- Viabilidad: adecuación a las posibilidades reales de concreción en la institución educativa en cuanto a medios y recursos existentes.
- Comunicabilidad del texto construido: claridad, precisión y adecuación en la argumentación de los constructos expuestos.

Estos criterios generales son desglosados en indicadores. De igual modo, la evaluación se concreta en la co-evaluación institucional, a través de criterios compartidos y previamente socializados. De este modo, la dinámica ejemplificada es expresión no solo de una postura de ciencia, sino además de una perspectiva política enfocada al ejercicio de la democracia y a la revitalización de la ética, como conceptos esenciales para el desarrollo de una comunidad universitaria más justa.

No obstante, es imprescindible reconocer la necesidad de la evaluación y monitoreo externo a la institución por equipos de trabajo centrales que aglutinen las intencionalidades en política educativa a nivel nacional.

En este proceso de armonización, hasta el momento, se construyeron los problemas profesionales, los objetos de estudios de las carreras, sus objetivos de formación, la lógica de la investigación formativa a partir de la coherencia entre los problemas internacionales, nacionales y locales, los dominios de conocimiento de las universidades y de esta Facultad, así como las líneas de investigación de las carreras. Se reveló también, el perfil profesional, las competencias y la estructuración del currículo a partir de argumentar las asignaturas y los contenidos esenciales de cada una de ellas en integración con los campos y unidades de la formación. Todo lo anterior se ha realizado en coherencia con los documentos nacionales normativos al respecto. (CES, 2013; 2014).

Se sustenta, por tanto, que una estructuración curricular implica un proceso que favorezca la productividad del pensamiento científico colectivo, capaz de actualizarse, abierto a nuevas adquisiciones, teniendo en cuenta la estructura de la construcción del conocimiento científico que connote los procesos dialécticos de la fundamentación y la explicación científica, pero también la operacionalización y la transformación para su aplicación, es decir, un contenido epistémico al que se le atribuya significación. Se realiza así, una

ruptura con la concepción tradicional de elaborar los diseños curriculares desde las mesas de trabajo de los especialistas encargados de ello.

CONCLUSIONES

La armonización curricular en Ecuador está en pleno proceso de construcción, pero las transformaciones parciales que han ido revelándose en esta Facultad de la UG han permitido reconocer que la vía de construcción epistémica participativa utilizada puede generalizarse a otros procesos de perfeccionamiento de la gestión universitaria institucional, como proceso que debe caracterizarse por su sistematización praxiológica, independientemente de que aún se evidencian dificultades y logros alcanzados.

Dentro de las dificultades esenciales se observa:

- Fragmentación en la concreción de tareas interdisciplinarias y transdisciplinarias que limitan la implementación de redes del conocimiento entre las disciplinas, carreras y facultades.
- Insuficiencias en la formación didáctica docente, que sesgan el desempeño profesional en tareas de transformación curricular.
- Insuficiente implementación de las tendencias pedagógicas conectivistas.

Dentro de los logros alcanzados se evidencia:

- La actualización teórico-metodológica en las nuevas tendencias científicas universitarias.
- La implicación en las exigencias internacionales, nacionales y territoriales para potenciar la pertinencia de las Instituciones de la Educación Superior.
- La potenciación de la sabiduría institucional, por medio de la construcción epistémico- participativa.
- La apertura institucional a la diversidad de aportes científicos que pueden contribuir a los procesos de armonización curricular.
- La construcción sistemática de los diferentes estadios del perfeccionamiento curricular.

Teniendo en cuenta las limitaciones y los logros alcanzados hasta el momento, se hace necesario perfeccionar la gestión institucional en la transcendencia histórica y social del proceso de armonización curricular, de igual modo, los docentes deberán potenciar sus fortalezas para la autogestión de su actualización y formación científica y didáctica. La gestión del talento humano deberá, por tanto, fortalecer el sentido de compromiso, implicación y responsabilidad profesional ante los retos que la sociedad contemporánea impone a la Educación Superior.

De este modo, la Universidad de Guayaquil se articula coherentemente con las exigencias universales y nacionales de elevación de la calidad de los procesos

sustantivos universitarios, encaminados esencialmente a una formación más humana y trascendente de sus profesionales.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Zayas, C. (1995). *Pedagogía Universitaria: una experiencia cubana*. Curso pre-evento. Congreso Internacional Pedagogía 95. La Habana.

Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Ecuador.

CES. (2013). *Reglamento al Régimen Académico*. Quito, Ecuador.

CES. (2014). *Reglamento de armonización de la nomenclatura de títulos profesionales y grados académicos que confieren las instituciones de Educación Superior del Ecuador*. Artículo 2, Título I, Objeto y fines, Ecuador.

Conferencia Regional de Educación Superior CRES (2008) *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Barcelona, España.

Días Barriga, A. (2007). *Evaluación y cambio institucional*, Paidós, México.

Fuentes, H., Cruz, S. y otros. (2004). *Una concepción curricular basada en la formación de competencias*. Monografía. CEES Manuel F. Gran. Universidad de Oriente. Cuba.

González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Editorial Pueblo y Educación. Cuba.

Keegan, D. (2004). *The role of student support services in e-Learning systems*. In Bernath, U and Szucs, A (eds) *Supporting the learner in distance education and e-Learning*. Universität Oldenburg. Oldenburg.

Matos E. y otros. (2010). *Didáctica lógica de investigación y construcción del texto científico*. Universidad Libre. Colombia. Disponible en: <http://www.unilibre.edu.co/images/publicaciones/ciencias/didactica.pdf> (Consultado el 12 de mayo del 2014)

Matos, E. Cruz, L. (2011) *La práctica investigativa, una experiencia en la formación doctoral en Ciencia Pedagógica*. Ediciones UO, Santiago de Cuba, Cuba. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/69007674/Libro-Practica-investigativa-Eneida-Lorna-2011>. (Consultado el 23 de enero del 2015)

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, París, Francia.

Morín, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós, Madrid.

ONU. (2000). *Objetivos de desarrollo del milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe*. Nueva York, EUA.

Sacristán G. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata, Madrid.

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir*. Ecuador.

Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Traducción de Leal Fonseca, D. Disponible en: [http://www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens\(2004\)-conectivismo](http://www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens(2004)-conectivismo) (Consultado el 30 de noviembre del 2014)

Stevens C. y otros. (2012). Metodología para la Sistematización de Experiencias. Programa España-FAO. Disponible en: http://www.rlc.fao.org/fileadmin/templates/es-fao/content/documentos/Fichas/Metodologia_Sistematizacion_Documento_Preliminar.pdf. (Consultado el 25 de marzo del 2015)

UNESCO. (1998). Conferencia mundial sobre Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI. París, Francia.

UNESCO. (2000). Declaración del Milenio. ONU, Francia.

Universidad de Guayaquil. (2014). Plan de Excelencia Universitaria. Quito, Ecuador.

Zimmerman, B. J. (1998). Self-regulated learning: From teaching to reflective practice. Guilford, New York.