

R E D I S E D

REVISTA DIÁLOGO INTERDISCIPLINARIO
SOBRE EDUCACIÓN

PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO
DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

Órgano de divulgación científica de la Universidad de
El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente



Volumen 1, número 2, Julio-diciembre 2019



PRIMERA INFANCIA

EDUCACIÓN BÁSICA

EDUCACIÓN SUPERIOR

REDISED

Revista Diálogo Interdisciplinario

Sobre Educación

REVISTA SEMESTRAL JULIO- DICIEMBRE 2019

Volumen 1 Número 2

Fundada en 2019

Santa Ana, El Salvador

Universidad de El Salvador

Facultad Multidisciplinaria de Occidente

AUTORIDADES CENTRALES

M.SC. ROGER ARMANDO ARIAS ALVARADO

RECTOR

DR. RAÚL ERNESTO AZCÚNAGA LÓPEZ

VICERECTOR ACADÉMICO

ING. JUAN ROSA QUINTANILLA QUINTANILLA

VICERECTOR ADMINISTRATIVO

ING. FRANCISCO ANTONIO ALARCÓN SANDOVAL

SECRETARIO GENERAL

LICDO. LUIS ANTONIO MEJÍA LIPE

DEFENSOR DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS

LICDO. RAFAEL HUMBERTO PEÑA MARIN

FISCAL GENERAL

AUTORIDADES FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE

M.ED. ROBERTO CARLOS SIGÜENZA CAMPOS

DECANO

M.ED. RINA CLARIBEL BOLAÑOS DE ZOMETA

VICEDECANA

LICDO. JAIME ERNESTO SERMEÑO DE LA PEÑA

SECRETARIO

M.ED. JOSE GUILLERMO GARCÍA ACOSTA

JEFE DE LA ESCUELA DE POSGRADO

DR. MAURICIO AGUILAR CICILIANO

COORDINADOR DEL PROGRAMA DE DOCTORADO

INTERDISCIPLINARIO DE EDUCACIÓN

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Mauricio Aguilar Ciciliano
Universidad de El Salvador
Director ejecutivo

Mtro. Walter Antonio Fagoaga
Universidad de El Salvador
Editor general

Mtro. Hugo Ernesto Figueroa
Revisión filológica

CONSEJO CIENTÍFICO EDITORIAL

Dr. Raúl Ernesto Azcúnaga López
Universidad de El Salvador

Dr. David Antonio Hernández
Universidad de El Salvador

Dr. José Amílcar Osorio
Dirección Nacional de Educación Superior

Dr. Amado Batista Mainegra
Universidad de La Habana

Dr. Emmanuel de Jesús Tornés Reyes
Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias

Dr. Lázaro Viera Hernández
Docente independiente, Cuba

Dra. Mayte Jiménez Rivero
Docente Independiente, Cuba

CONSEJO CIENTÍFICO ASESOR INTERNACIONAL

Dr. Hamdid García Verdecia
Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”

Dra. Caridad Hernández Pérez
Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”

Dr. José Manuel Ubals
Universidad de La Habana

Dra. Maryury García González
Universidad de La Habana

Dr. Héctor Lindo Fuentes
Fordham University, New York, EE. UU.

Dr. Hugo de Burgos
Universidad de British Columbia, Canadá

Dr. James Ifland
Boston University, EE. UU.

POLÍTICA EDITORIAL

Enfoques y alcances de la revista

La edición y publicación de la *Revista Diálogo Interdisciplinario sobre Educación* (REDISED) se realiza desde el Programa Interdisciplinario de Doctorado en Educación, de la Escuela de Posgrado de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador; tiene como finalidad constituir una comunidad de divulgación científica nacional e internacional.

La revista tiene una periodicidad semestral y publica trabajos académicos vinculados a los problemas y desafíos de la educación. La revista cubre una amplia gama de trabajos publicables: artículos originales, ensayos, notas al editor, comunicaciones académicas, reseñas, obituarios, entrevistas académicas, traducciones y otros trabajos académicos que el Comité Científico Editorial considere pertinente.

Los artículos deben ser originales e inéditos; su evaluación se realiza mediante el mecanismo de doble ciego. Las demás publicaciones serán evaluadas por el Comité Científico Editorial para su publicación.

Visión de la Revista Diálogo Interdisciplinario sobre Educación (REDISED):

“Ser una publicación científica que contribuya al debate académico nacional e internacional sobre las problemáticas de la educación en el siglo XXI”.

Misión de la Revista Diálogo Interdisciplinario sobre Educación (REDISED):

“Somos un medio de publicaciones científicas que, a través de la conjugación de diversas perspectivas teóricas, establecemos un diálogo académico interdisciplinario sobre la educación”.

Esta revista es de acceso abierto y está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



NOTA ACLARATORIA SOBRE ESTA EDICIÓN Y

DISCULPA POR ATRASO EDITORIAL

Como equipo editorial de la *Revista Diálogo Interdisciplinario sobre Educación*, aclaramos que esta edición debió aparecer a inicios del año 2020; sin embargo, por motivos diversos no se pudo concretar su publicación y estamos teniendo un atraso que derivará en los números subsecuentes.

Por lo tanto, solicitamos una disculpa expresa. Al presente, estamos haciendo esfuerzos a fin de cumplir con la periodicidad de la revista y publicar por año un volumen con dos números de forma semestral.

CONTENIDO

	Pág.
Editorial: La publicación como medio de construir comunidades el conocimiento	10
Los derechos humanos como contenido curricular en la formación de profesionales de la educación en Centroamérica	11
Mauricio Aguilar	
Estructura del aula virtual semi-presencial <i>B – Learning virtual classroom structure</i>	35
Roxana Villeda	
Antecedentes del Proyecto Universidad en Línea-Educación a Distancia de la Universidad de El Salvador	46
Karina Guardado	
Filosofía en la docencia: aportes para su reflexión	70
Mauricio Santiago	
Alternativa didáctica de redacción y autorrevisión del informe de investigación: experiencia práctica en la formación de doctorandos en El Salvador	83
Mayte Jiménez	

Editorial: la publicación como medio de construir comunidades del conocimiento

El conocimiento científico forma parte de una actividad humana fundamental para todos los ámbitos y, particularmente, en el contexto educativo donde su promoción debe ser una actividad constante dentro de los recintos universitarios y en función de la sociedad.

Uno de los propósitos para editar y publicar REDISED es constituir una comunidad de conocimiento en la que se promueva, con un enfoque interdisciplinario, la discusión de las principales problemáticas sobre la educación. Diálogo que resulta más fructífero en cuanto acontece en el marco del desarrollo de un programa de doctorado en el área educativa y que brinda aportes significativos desde el punto de vista de la investigación científica.

El cometido de la revista se va cumpliendo paulatinamente. Cada vez más, se evidencia el interés de diversos profesionales, tanto participantes del programa del doctorado como de otras especialidades vinculadas al área educativa, por publicar sus trabajos académicos y científicos. Dicho interés por producir y aportar conocimiento contribuye a que esta publicación se posicione como un punto de referencia nacional e internacional para abordar la problemática educativa desde la perspectiva del sur.

Quienes trabajamos en este esfuerzo, consideramos de vital importancia que las personas que integran esta emergente comunidad de conocimiento vean en esta revista una fuente generadora de aportes críticos y significativos. Está claro que este esfuerzo debe cualificarse constantemente no sólo en términos de su contenido sino también en su diseño editorial.

La contribución que, desde la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador y, particularmente, desde su Programa Interdisciplinario de Educación, la REDISED puede hacer en aras del desarrollo de una comunidad del conocimiento educativo es fundamental, sobre todo si este esfuerzo conjunto se hace partiendo de una visión latinoamericana, cuyo horizonte epistemológico se caracteriza por una educación emancipadora y una ecología de saberes lograda por medio del diálogo interdisciplinario.

Comité editorial

Los derechos humanos como contenido curricular en la formación de profesionales de la educación en Centroamérica¹

Autor:
Mauricio Aguilar²
mauricio.aguilar@ues.edu.sv

Resumen

Este trabajo explora y describe las tendencias generales de la enseñanza de los Derechos Humanos en la formación de profesionales de la educación en Centroamérica. A partir de un análisis de las diversas mallas curriculares de carreras en educación, se identifica el espacio curricular dedicado a la enseñanza de esta área. Para ello se realizó un estudio de la oferta académica de varias universidades declarada en sus páginas virtuales y se inspeccionaron las mallas curriculares de las carreras de educación. Los datos sugieren que, si bien las instituciones muestran cierta sensibilidad sobre el tema de Derechos Humanos, existe una concepción minimalista en su incorporación como contenido curricular, pues estos solo ocupan un porcentaje reducido en los planes y programas de estudio. Otro aspecto que se pone en evidencia es la falta de articulación entre los organismos creadores de las políticas educativas nacionales y regionales, y las universidades puesto que estas últimas, en general, desarrollan sus propuestas de formación de manera autónoma y, en cierto modo, al margen de las políticas educativas tanto nacionales como regionales.

Palabras clave: Derechos Humanos, educación superior, enseñanza universitaria

Abstract

This work explores and describes the general trends concerning human rights education in the teaching training in Central America. From an analysis of a variety of educational career's curricula, it is identified the curricular space dedicated to the human rights teaching. In order to do that, it was carried out a study of academic offers and curricula, declared in the web pages of several universities. Recollected data suggest that, although the institutions showed a certain sensitivity regarding Human Rights, there seems to be a minimalist conception in its incorporation as a curricular content, since these only occupy a small percentage in the plans and study programs. Another aspect that becomes evident is the lack of articulation between the organisms that create national and regional educational policies, and the universities, since the latter, in general, develop their training proposals autonomously and, to a certain extent, at the same time. margin of both national and regional educational policies.

Keywords: Human Rights, higher education, university education

¹ Este trabajo se ha realizado a partir de la conferencia intitulada de la misma manera y que fue leída en el Encuentro Centroamericano de Facultades que Forman Profesionales en el Campo de la Educación, realizado en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) los días 14 y 15 de noviembre de 2019.

² Docente e investigador de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador. Director del Programa de Doctorado Interdisciplinario en Educación.

Introducción

En junio de 2018 se desarrolló la Conferencia sobre Educación Superior (Conferencia Regional de Educación Superior³ [CRES] 2018). Este evento tuvo lugar en la ciudad de Córdoba, Argentina, como tributo a uno de los movimientos más influyentes en el rumbo de las universidades: la Reforma de Córdoba. En esa conferencia se analizaron las posibles alternativas de solución a las problemáticas y desafíos que enfrenta la universidad pública latinoamericana en el contexto de un mundo global dominado por la noción de *ciencia útil*.

De entrada, debemos decir que el paradigma de la ciencia útil es perverso. Bajo su lógica de rentabilidad económica del conocimiento, se ha impuesto un orden basado en su apropiación por unos pocos, la destrucción del medioambiente, la extracción de los recursos de los países pobres (o su utilización como basureros) y una educación orientada desde los currículos a formar ejércitos de consumidores. La economía del conocimiento, irónicamente, no permite que los países pobres produzcan su propia base intelectual, tecnológica y cognitiva porque esto se convierte en una amenaza para quienes controlan dicha economía (Mercado & Córdoba, 2018). En otras palabras, la lógica del consumo y la formación del pensamiento crítico no se desarrollan conjuntamente.

El paradigma de la ciencia útil confiere a los procesos educativos racionalidades discursivas, términos y fundamentos que provocan ideas de cambio que no necesariamente llegan al aula. En este contexto, puede comprenderse por qué los modelos canónicos de educación actual dicen basarse en los cuatro saberes (aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser) para construir marcos de conceptos que, en el fondo dicen de otra manera lo que se ha venido diciendo desde hace muchas décadas. Este paradigma además ha promovido una jerarquía donde *aprender a aprender* y *aprender a hacer* se señalan como la clave de la *nueva* educación denominada como modelo por competencias.

Frente a este pensamiento educativo hegemónico, ha surgido un conjunto de iniciativas alternativas, entre las cuales se destacan aquellas que se inspiran en la

³ En adelante: CRES-2018.

filosofía y los valores de la CRES, cuya perspectiva política se ubica en las antípodas de las tendencias hegemónicas actuales en materia de educación superior (Guajardo, 2018). En efecto, su “Declaración de Córdoba” ratifica el compromiso de la universidad latinoamericana con el desarrollo sostenible, la conquista de un mundo más justo, la defensa de la educación como bien público no transable, y la búsqueda incansable de la independencia científica de la región latinoamericana y caribeña.

Con esta declaración, la CRES 2018 invita a reflexionar sobre los fines de la formación profesional en las universidades. O bien se forma profesionales para expandir la lógica del mercado o bien para tributar a la construcción de una sociedad en la cual la persona valga simplemente por su sola condición de ser humano y, en ese sentido, goce de todas las prerrogativas que esa condición ontológica le posibilita.

Sin decirlo explícitamente, la CRES-2018 refiere aspectos cruciales de los Derechos Humanos desde una perspectiva crítica y analiza el papel de la universidad pública en la promoción, no retórica, de su pleno ejercicio. En la época actual es trascendental concebir la educación como derecho; además, es crucial defender su pleno ejercicio, expresado en el acceso universal, gratuidad, permanencia, aprendizajes pertinentes, educación para toda la vida, democratización de las tecnologías, promoción de las nuevas ciudadanía y formas de vinculación universidad/sociedad, calidad de la enseñanza, y derecho al financiamiento de la universidad pública por parte del Estado, por citar algunos.

Desde hace varias décadas se han consolidado las ideas de que la mayor riqueza del istmo centroamericano es su población y que con una educación suficientemente buena esta podría ser la fuente principal del desarrollo sostenible. Tanto si pensamos en términos económicos como humanísticos, no podremos sustraernos a la necesidad esencial de democratizar los saberes y el conocimiento si queremos este tipo de educación. Hace ya varios años, refiriéndose a Argentina, un intelectual afirmaba que la inserción de un país al nuevo orden (*la sociedad de la información*), determinado por el conocimiento y la información, pasaba por ampliar la base de la materia gris formada en calidad y cantidad y también por saberla usar (Varotto, 2004). En otras palabras, la educación ya no es solamente una prerrogativa, sino la única posibilidad que tienen los países más atrasados de reducir sus brechas y, principalmente, garantizar el ejercicio pleno de los demás derechos, entre ellos el derecho al desarrollo. Es esta posibilidad la que deben asumir como desafío los países centroamericanos para avanzar.

Con una población aproximada de 42 millones de habitantes distribuidos en un territorio cercano a los 524 mil kilómetros cuadrados y sin la mayoría de los recursos que necesita la economía extractiva, la región centroamericana presenta un desarrollo intermedio y, paradójicamente, enormes desigualdades. Estas se expresan en la pobreza, exclusión social, sistemas educativos deficientes, desempleo, expulsión sistemática de sus habitantes (migración) y fuertes cuestionamientos sociales sobre la calidad de sus instituciones educativas.

Estas condiciones de contexto impactan negativamente en las posibilidades de generar desarrollo no solo económico sino también espacios de vivencia plena de los derechos humanos. De ahí que, entre las tareas de las instituciones que forman profesionales de la educación está la de propiciar, mediante sus propuestas curriculares, condiciones para la educación en derechos humanos a fin de proporcionar herramientas teóricas, pedagógicas y prácticas para que quienes pasan por sus aulas se conviertan en promotores de estos.

El presente artículo se plantea las siguientes interrogantes: ¿Es la educación en derechos humanos parte de los contenidos curriculares intencionados en los planes de estudio de las instituciones formadoras de profesionales de la educación? Si esto es así, ¿cuáles son algunas tendencias de su enseñanza en el nivel universitario como concreción de las políticas educativas y curriculares de la región?

Materiales y métodos

Para detectar cuáles son algunas tendencias curriculares en la enseñanza de los derechos humanos, se utilizó como técnica de recogida de datos la búsqueda en páginas web de varias instituciones de educación superior (IES). Primero se identificaron las carreras de ocho universidades públicas de cinco países (no se consultó IES de Belice y Panamá por las limitaciones de tiempo para la búsqueda de información) de la región centroamericana y una universidad privada guatemalteca. Esta selección se realizó a criterio del autor, por lo que no puede considerarse como una muestra representativa para propósitos de análisis. En un segundo momento se identificaron todas las universidades privadas salvadoreñas que ofertan carreras de educación.

Posteriormente, se inspeccionaron las mallas curriculares disponibles en las páginas web de las IES seleccionadas, identificando aquellos cursos directamente relacionados con el campo de los derechos humanos. Por razones metodológicas y, dado que este no es un estudio comparativo, se agruparon los cursos según el criterio de afinidad semántica o de subcampo. Para el procesamiento de los datos se utilizó el análisis estadístico de tipo exploratorio (estadísticas descriptivas); los datos se organizaron y analizaron empleando el programa SPSS. Si bien se trata de un estudio predominantemente exploratorio, se arriesgan algunas conclusiones preliminares desde un enfoque de teoría crítica, específicamente desde el posicionamiento de la CRES-2018, considerada como movimiento alternativo a los modelos hegemónicos de educación.

Los resultados del trabajo no son generalizables por las razones siguientes: (1) solo se inspeccionaron las mallas curriculares disponibles en la web, (2) no se encontraron disponibles las mallas curriculares de algunas carreras, especialmente de posgrado; (3) no se tomó en cuenta las carreras de profesorado debido a dificultades en el manejo de los datos -en algunos países la formación docente es únicamente atribución de instituciones como escuelas normales; en otros, la formación de profesores de educación media acontece en las universidades; y en otros, la formación docente ocurre tanto en las universidades como en los institutos tecnológicos (o especializados); (4) es muy probable que la información sobre las carreras no sea consistente con la oferta real de las IES, pues en muchos casos tanto las públicas como las privadas no actualizan de manera sistemática sus páginas web en relación con la oferta académica; (5) los datos reportados se basan en lo que las IES declaran en sus portales (teoría declarada) y no en un análisis *in situ* de su oferta académica.

Se utilizaron cuatro categorías para clasificar las propuestas curriculares según la forma e intensidad con la que incorporan en el currículo la enseñanza de los Derechos Humanos. La propuesta que asumen los derechos humanos como eje articulador (tienen un fuerte componente de educación en derechos humanos) le denominamos enfoque *de infusión*. A la propuesta que los incluye en cualquier situación de aprendizaje sin explicitar los objetivos ni las actividades curriculares directamente relacionadas con los mismos les llamamos *enfoque de inmersión*. La propuesta en que se explicitan algunos contenidos y actividades y otros no, les llamamos *enfoque mixto*, y a las que definitivamente no tienen relación con los derechos humanos las identificamos como *enfoque de currículo ausente*.

Inspirados en la propuesta de Figueroa (2019) quien desde la semiótica y las Epistemologías del Sur (ES) propone esta categoría definiendo currículo ausente como “el conjunto de contenidos y significados culturales que deliberadamente no se incluyen en el currículo oficial o se extirpan intencionalmente del mismo, así como del proceso global de enseñanza-aprendizaje” (p.55), utilizamos tal noción considerando, además, que ninguna propuesta curricular es inocente, pues en ella se traduce una concepción filosófica e ideológica con respecto al aprendizaje y la enseñanza. En este sentido, enseñar o dejar de enseñar derechos humanos es una decisión tomada conscientemente y no simple olvido.

Los hallazgos se exponen en dos apartados: en uno se da cuenta de las universidades de la región centroamericana y en el otro de las universidades privadas salvadoreñas. Los datos de la Universidad de El Salvador, UES, se analizan en el apartado referido a la situación regional.

Resultados

Situación de contexto

Como hemos dicho, existe un amplio consenso sobre la educación en derechos humanos en tanto instrumento fundamental para el desarrollo sostenible basado en la igualdad y dignidad de las personas. En la introducción de la Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos, la Comunidad Europea concibe la educación en derechos humanos como el medio “para defenderse contra la violencia, el racismo, el extremismo, la xenofobia, la discriminación y la intolerancia” (*Carta del Consejo de Europa*, 2010 p.3).

A fin de lograr la *educación para todos* y actualizar, asimismo, el campo de los derechos humanos, se han decretado lineamientos y premisas generales en distintas cumbres internacionales sobre educación, las cuales han orientado las políticas educativas y las acciones de los países. A partir de este marco se configuran dentro del derecho a la educación (tomado en forma genérica) nuevos grupos de derechos cuyo ejercicio debe garantizarse: acceso, permanencia, inclusión, ciudadanía planetaria,

aprendizaje de calidad, educación permanente, diversidad, formación con pertinencia sociocultural, entre otros.

En este nuevo contexto doctrinario se inicia en la década de los noventa un período de reformas educativas en nuestra región, tendientes a responder a los nuevos retos de la sociedad de posguerra. El fundamento pedagógico de estas reformas fue el constructivismo en su versión española. Este enfoque avaló modelos pedagógicos pragmáticos que poco a poco sustituyeron a las viejas formas de enseñanza y lograron mejorar el rendimiento de los sistemas educativos nacionales en cuanto a su impacto en el desarrollo social.

Para sostener las reformas y lograr las metas propuestas, los países inyectaron algunos recursos a la educación vía aumentos presupuestarios, préstamos y donaciones; pero los cambios esperados no llegaron con una fuerza transformadora a las aulas ya sea porque los esfuerzos fueron insuficientes, o porque la administración de los recursos no se realizó de la manera más inteligente. Según los datos de la UNESCO, la región centroamericana invierte un promedio de 4.86% del PIB en educación (Banco Mundial, s.a.). El Salvador y Guatemala son los que menos invierten (Tabla 1); Costa Rica y Honduras invierten, en términos relativos, más que Estados Unidos (5%) y Canadá (5.3%) y mucho más que los países de Sur América (UNESCO UIS, s. f.). A nuestro modo de ver, tanto las prioridades en la inversión de los recursos y su forma de administración como los enfoques curriculares, han limitado significativamente los resultados de las reformas, pues son, cuando menos, modestos. Se ha avanzado algo, pero las brechas son tan profundas que cualquier paso parece pequeño.

Tabla 1

Inversión pública en educación como porcentaje del PIB

País	% PIB	Año
Costa Rica	7.4	2017
El Salvador	3.8	2017
Nicaragua	4.3	2016
Guatemala	2.8	2017
Honduras	6.0	2018

Nota. Elaboración propia a partir de datos proporcionados por el Instituto de Estadística de la UNESCO (<http://uis.unesco.org/>)

Pese a los esfuerzos, la región no ha podido mejorar a términos aceptables el comportamiento de las variables de desarrollo humano (Aguilar, 2017). La Tabla 2 muestra la posición de cada país en el Índice de Desarrollo Humano de los años 2013-2018 (PNUD, 2013; 2018).

Tabla 2

La Región Centroamericana en el Índice de Desarrollo Humano

País	2013		2018	
	Índice	Posición	Índice	Posición
Panamá	0,780	60	0.789	66
Costa Rica	0,766	69	0.797	63
Belice	0,715	101	0.70	105
El Salvador	0,666	116	0.674	121
Nicaragua	0,631	125	0.658	123
Guatemala	0,627	128	0.650	126
Honduras	0,606	131	0.617	132

Nota. Elaboración propia a partir de los datos de la Región en el Índice de Desarrollo Humano de los años 2013-2018.

Los datos anteriores indican que la región está lejos del ideal de educación para todos y mucho más lejos de desarrollar suficiente capital basado en el conocimiento (KBC) para hacer frente a los desafíos que tiene. De igual manera, la tasa de analfabetismo sugiere que miles de personas se ven limitadas en el ejercicio de sus derechos por no saber leer ni escribir (Tabla 3).

Tabla 3

Porcentajes de analfabetismo en la región Centroamericana

País	Año/Tasa de analfabetismo (%)	
	2010	2015
Costa Rica	3.2	2.0
El Salvador	16.6	12.0
Nicaragua	30.3	17.0
Guatemala	25.2	18.0
Honduras	19.4	11.0

Nota. Elaboración propia a partir de distintas fuentes de consulta

Como se advierte, solo Costa Rica es un país libre de analfabetismo. Los demás mejoraron en cinco años, pero aún no logran el estándar deseado. El promedio regional de analfabetismo, 12%, es significativo porque se traduce en varios millones de personas. Si a ello agregamos las deficiencias en la tasa de permanencia en la escuela, la tasa de

eficiencia institucional, la cobertura del bachillerato y la educación superior, y la calidad de la enseñanza, vemos que el problema no es nada sencillo de resolver.

En general, las reformas educativas han mostrado conocimiento de esta problemática; no obstante, sus acciones estratégicas han tenido un impacto insuficiente por sus enfoques fragmentarios y por soslayar los problemas más graves: la formación de las y los educadores y la necesidad de incluir (de forma exitosa) a las universidades en los proyectos de reforma. En tanto instituciones formadoras de profesionales de segundo, tercero y cuarto nivel, las universidades tienen una responsabilidad mayúscula con la mejora de la educación; sin embargo, su falta de articulación con los sistemas educativos nacionales es, desde nuestro punto de vista, un obstáculo en el logro de los objetivos y metas educativas que la región se propone.

Algunos hallazgos sobre la formación de educadores a nivel de la región

De acuerdo con datos que reportan los informes nacionales del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (Duriez & Zamora, 2016; Duriez & Obregón, 2016; López & Moncada, 2016; Mora, 2016; Duriez, 2018) y otros documentos (Tabla 4), hay en la región aproximadamente 173 universidades: 156 privadas y 17 públicas. Estas instituciones tienen una oferta diversificada, pero con un marcado énfasis en carreras masivas; las que por ser de baja inversión económica resultan atractivas para quienes egresan de bachillerato. Los grados de su oferta académica abarcan profesorado, licenciaturas y maestrías en algunas áreas de la educación, evidenciándose un importante vacío en la formación de cuarto nivel⁴ (doctorado). Esta debilidad debe subrayarse por dos razones principales: (1) el cuarto nivel es la única alternativa para la formación de recursos de la más alta calidad, capaces de incidir en el desarrollo de un país y mejorar mediante la docencia, la investigación y la vinculación social, la calidad de la educación; (2) formar sus propios cuadros dirigentes educacionales es clave para la región, pues solo así puede promover su independencia científica y crear soluciones socioculturalmente pertinentes (Tunnermann, 2008; Mercado & Córdova, 2018).

Las universidades atendieron en 2014 (2015 en caso de Guatemala) una población cercana a los 900 mil estudiantes. En promedio, un 13% se matriculó en carreras de

⁴ En El Salvador hasta en 2018 se crea en la UES el primer programa de Doctorado en Educación. En 2019 el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología aprueba otro Doctorado en Educación a la Universidad Don Bosco (UDF), el cual atenderá su primera cohorte en 2020.

educación (profesorado, licenciatura, maestría, doctorado)⁵. En cuanto al género se destaca la feminización de estas carreras pues el promedio de mujeres matriculadas en tres países (Nicaragua, 63%, Costa Rica, 70.7% y El Salvador, 66.8) es de 66%. Esto indica que las mujeres acceden más que los hombres a carreras de educación. Según estos datos, Honduras y Costa Rica son los países con un porcentaje mayor de matriculados en carreras de educación.

Tabla 4

Comportamiento de la matrícula de profesionales de la educación en la Región Centroamericana

País	Año/matriculación total	Matricula educación	%	Género		Universidad		Graduados doctorado	
				F	M	Pub.	Priv.		
Guatemala	2010	233,333	n/d	n.d.	n.d.	1	14		
	2015	186,852		n.d.	n.d.			25 (1%)	
Honduras	2010	164,365	36,789		n.d.	5	16		
	2014	180,498	37,475	20.8	n.d.	n.d.		21 (0.9%)	
Nicaragua	2010	109,417	n.d.		n.d.	6	50		
	2014	123,220	5,494	4.4	3,495	1,999		4.4%	
Costa Rica	2013	195,303	28,327		20,037	8290	4	53	
	2014	208,444	30,530	14.7	19,918	10,612			
El Salvador	2010	147,241	14,619		10,420	4199	1	23	14 (0.09%)
	2014	171,261	14,341	8.3	9,589	4,752			
Total	2010	849,659							
	2014	683,423	87,840*	13%*	33,002	17,363	17	156	(66%) (34%)

Notas. Elaboración propia a partir de los informes nacionales de CINDA 2016 para los países de la región. *Estos datos excluyen la matrícula de Guatemala

Ahora bien ¿adquieren los fundamentos para la promoción, ejercicio, respeto y enseñanza de los derechos humanos los estudiantes que forman las IES en el campo de la educación?

Políticas educativas, currículo y formación de profesionales en educación en Centroamérica

Si analizamos los documentos de política educativa de la región concluiremos que existe plena conciencia en los tomadores de decisiones de que la educación, además de ser un derecho humano, da fundamento y posibilidad al ejercicio de todos los demás. Los

⁵ Exceptuamos Guatemala por falta de datos disponibles de las universidades.

distintos documentos de política educativa formulados a partir de los noventa toman como referente un extenso corpus de textos fundacionales de los derechos humanos (Tabla 5).

Tabla 5
Instrumentos de Derechos Humanos y el derecho a la educación

Documento	Año	Relación con la educación	Alcance/breve descripción
Declaración Universal de los Derechos Humanos	1948	Art. 26	<i>Universal</i> Derecho a la educación Inc. 1: gratuidad y obligatoriedad Inc. 2: enfocada en el desarrollo orientada hacia el respeto de los DD. HH.
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	1966	Art. 13	<i>Internacional</i> Promoción de la libertad, la tolerancia, la amistad entre pueblos y la no discriminación
Convención sobre los Derechos del Niño	1989	Art. 29	<i>Internacional</i> Educación de un niño respetuoso de los Derechos Humanos, de su cultura y de la de otros. Su preparación para una vida adulta.
Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer	1979	Art. 10	<i>Internacional</i> Busca educación para la igualdad entre mujeres y hombres, para la no exclusión en razón de género y el acceso de las mujeres a la educación
Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial	1965-1969	Art. 7	<i>Internacional</i> Combate de prejuicios raciales en los sistemas de enseñanza; favorecimiento de la comprensión, la tolerancia y vida en paz.
Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares	1990	Art. 30	<i>Internacional</i> Garantía de educación a los hijos de los trabajadores migratorios en igualdad de condiciones. Derecho a la identidad cultural.
Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	2008	Art. 24	<i>Internacional</i> Fomento en todos los niveles educativos del respeto a las personas con discapacidad. Derecho de la persona con discapacidad a la educación. Ajustes del sistema educativo a las personas con discapacidad.
Carta del Consejo de Europa	2010	Todos sus	<i>Regional (Europa)</i>

sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática y Educación en Derechos Humanos		artículos	Propugna por una educación para la ciudadanía democrática
La Declaración de las Naciones Unidas sobre formación y educación en materia de Derechos Humanos	2011		<i>Internacional/Orientativo</i> La educación y la formación en materia de Derechos Humanos engloban: a) La educación sobre los Derechos Humanos, b) La educación por medio de los Derechos Humanos, y c) La educación para los Derechos Humanos.

A nivel de discurso, las reformas educativas y sus actualizaciones en la región expresan el espíritu de estos acuerdos y convenciones. Por ejemplo, en 2006 la Coordinadora Educativa Centroamericana, organismo del SICA, presenta la Política Educativa Centroamericana, PEC 2013-2030, aprobada por los ministros de educación en diciembre de 2013; por los Jefes de Estado en junio de 2014 y actualizada en 2016 de acuerdo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Declaración de Incheon.

Previamente se había aprobado el *Decálogo Educativo 2021*, como una especie de agenda educativa de los 8 países de SICA, que establecía varias líneas de acción: acceso y cobertura, efectividad y calidad de la educación, fortalecimiento de la efectividad institucional e inversión en educación (Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana (CEEC)/SICA, s. f.); asimismo, establecía 10 metas específicas a lograr para el 2021.

Uno de los principios rectores de la Política Educativa Centroamericana (PEC) es garantizar la educación como derecho humano; en tal sentido procura su acceso, equidad, inclusión, calidad del aprendizaje y formación continua (Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), 2016). En este sentido define la educación como un derecho fundamental y habilitante para otros derechos; como un bien público cuya obligatoriedad, acceso equitativo, inclusividad, igualdad de género y gratuidad, entre otros derechos, deben ser garantizados por los Estados.

El Estado debe garantizar según esta política: (1) acceso y permanencia en el sistema escolar, (2) calidad de la educación y los resultados del aprendizaje, y (3) inclusión y equidad. La meta 6.1 de esta política dice textualmente:

Para 2021, asegurar que se hallen en vigencia en todos los países, políticas educativas específicas y orientaciones curriculares que adopten conocimientos y prácticas de una educación para el desarrollo sostenible, la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial, la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios (Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana (CEEC)/SICA, s. f., p: 15).

Esta ambiciosa meta traza una ruta para las IES en materia de formación de la docencia. Ciertamente la PEC pone los derechos humanos como eje vertebrador de las propuestas curriculares de la región. Para corroborar de qué modo asumen la IES en sus planes de carrera tal formación, analizaremos en los siguientes apartados la situación de este campo en el contexto de sus propuestas curriculares.

Derechos Humanos y planes de carrera en el campo de la Educación centroamericana

De acuerdo con un primer análisis de las mallas curriculares se nota una tendencia de las carreras a la especialización, los enfoques disciplinares, la formación de competencias técnicas y laborales; la incorporación de distintas modalidades de educación a distancia, y de las nuevas tecnologías, tanto en los PEA como en calidad de herramientas pedagógicas o plataformas; hay poco énfasis en educación en materia de derechos humanos y su pedagogía.

Varias de las IES forman profesores, licenciados, máster y doctores en educación. La inspección que se realizó de las mallas curriculares de nueve universidades de la región seleccionadas para el estudio reportó una cantidad de 166 carreras distribuidas así: 62 licenciaturas, 58 maestrías, 38 profesorado y 8 doctorados.

Estas carreras muestran una tendencia a la especialización, a la fragmentación de los aprendizajes y a la incorporación de varios modelos de educación a distancia junto con la oferta de carreras presenciales. Respecto a la enseñanza de los derechos humanos se establecieron diez categorías y se adicionaron dos más para las carreras que no tienen la malla curricular disponible en los portales y para las que no incluyen ningún contenido relacionado (tabla 7). Los datos muestran que 16 carreras (9.6%) incorporan el tema

medioambiental -en algunos casos como cambio climático, educación medioambiental o unido a otro tema como desarrollo.

Ya sea en la modalidad de asignatura, curso o seminario, nueve carreras (5.4%) incorporan a sus planes los derechos humanos, y ocho carreras (cinco maestrías, profesorado, una licenciatura y un doctorado) los asumen como eje articulador (4.8 %);

Tabla 6

Tendencias en la enseñanza de Derechos Humanos en la región centroamericana

Área Derechos Humanos	Frecuencia	Porcentaje
Atención a la diversidad, género y equidad	14	8,4
Derechos de la niñez y la adolescencia	3	1,8
Derechos Humanos (curso)	9	5,4
Derechos Humanos como eje articulador	8	4,8
Desarrollo humano	10	6,0
Educación ambiental	16	9,6
Educación inclusiva	3	1,8
Educación para la ciudadanía	5	3,0
Educación para la diversidad	13	7,8
Interculturalidad	4	2,4
malla no disponible	38	22,9
No DD.HH.	43	25,9
Total	166	100,0

Nota: elaboración propia

estas, según los criterios establecidos previamente, se ubicarían en el *modelo de infusión*.

Asimismo, empiezan a visibilizarse los temas de educación para la ciudadanía (5 carreras) e interculturalidad (4 carreras). Un total de 68 carreras se pueden ubicar en el *modelo mixto* y 43 en el modelo de currículo ausente, pues en las propuestas de estas últimas no se encontraron cursos o componentes relacionados directamente con los derechos humanos. Una significativa cantidad de carreras (25.9%), principalmente las carreras de posgrado no ponen a disposición sus mallas curriculares.

Con las precauciones del caso, se puede establecer que educación ambiental y atención a la diversidad, género y equidad son las áreas que más presencia explícita tienen en los currículos a nivel regional. Siguen educación para la diversidad y desarrollo humano (Tabla 6).

Las tendencias dominantes son las de modelo mixto y la de currículo ausente. En general, el 66 por ciento de las carreras de educación analizadas incorporan algún componente de derechos humanos; los componentes de atención a la diversidad y educación ambiental se destacan en tres de los niveles de la formación universitaria (profesorado, licenciatura, maestría) pero como componentes aislados de las demás áreas. Las instituciones más sensibles a los derechos humanos son las de Guatemala y Costa Rica.

Lo anterior estaría indicando que existe una fractura entre las políticas y su concreción en los planes de carrera de las instituciones. Las primeras reivindican los derechos humanos como centro gravitacional del currículo, pero la formación que ofrecen las instituciones, en la mayoría de los casos obedece a una concepción minimalista: incorporar lo mínimo exigible en el caso que, como en El Salvador, exista una normativa al respecto. En los países donde no existe normativa o esta es difusa, muchas carreras no incorporan los derechos humanos como contenido curricular. Parece, entonces, que el aprender a hacer se está imponiendo al saber convivir, y que la formación de personas productivas (*homo faber*) como finalidad de la educación prevalece sobre la formación de seres reflexivos, sensibles a su entorno, críticos y autocríticos, conscientes de sus deberes y de sus derechos.

Algunos hallazgos sobre enseñanza de los derechos humanos en las carreras de educación de las universidades privadas de El Salvador

Existen algunas particularidades del sistema educativo salvadoreño. La primera es que las carreras relacionadas con la educación están por ley sujetas al control del Estado por medio del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT). De este modo, la Ley de Educación Superior otorga a esta institución el control sobre la formación de profesionales de la educación: en materia curricular, es la única institución que aprueba los planes de formación en ciencias de la educación en sus distintos niveles y modalidades (Ley de Educación Superior, Art. 64,). No obstante, ya sea por debilidad institucional, falta de recursos o por el carácter absoluto con que se entiende la autonomía universitaria, los únicos planes que controla en cuanto a su contenido, número de unidades valorativas y estructura curricular son los de profesorado. Para este nivel, se ha creado una política que garantiza que por lo menos 8 unidades valorativas sean del campo de los derechos humanos, lo cual representa solo un 7% del contenido curricular.

La segunda particularidad tiene que ver con el mayor peso curricular que tienen los temas de medioambiente, violencia intrafamiliar y de género e inclusión. Esto es así porque en la etapa de posguerra, además de la violencia de las pandillas, la violencia intrafamiliar y de género se encuentran entre los problemas sociales más importantes. Por ejemplo, los feminicidios y el maltrato infantil son de los más altos a nivel latinoamericano. Un tercer rasgo distintivo tiene que ver con la ausencia de la interculturalidad como contenido curricular; probablemente esto sea así porque persiste la idea de que, al no existir lenguas indígenas ni grupos étnicos claramente diferenciados, la sociedad salvadoreña es homogénea y por ello el tema de la interculturalidad no es un asunto de debate público relevante.

En el país, el conflicto armado de los ochenta y su final a principios de los noventa abrió un debate sobre la enseñanza de los derechos humanos y la educación para la paz. De hecho, uno de los acuerdos más importantes entre el gobierno y la guerrilla en 1990 tuvo que ver con los derechos humanos. Vía reforma constitucional, se crea en los noventa la figura del Procurador para la Defensa de los Derechos Humanos (Cn. Art. 191.) con atribuciones de vigilancia, garantía y promoción de los mismos. Paralelamente algunas universidades empiezan a ofertar carreras, diplomados, capacitaciones y demás actividades con algún componente de derechos humanos y otros temas bastante relacionados con este campo (desarrollo sostenible, educación para la paz). La UES abrió en el segundo quinquenio de los noventa la Maestría en Derechos Humanos y Educación para la Paz, vigente hasta el momento.

En aquel entonces y a nivel del sistema educativo, el MINED (hoy MINEDUCYT) creó los programas para la formación inicial de maestros en los cuales introdujo contenidos sobre derechos humanos. Como efecto de esa decisión casi todos los programas actuales de formación inicial de maestros tienen en común por lo menos cuatro asignaturas directamente relacionadas con los Derechos Humanos; pero en las otras carreras de educación, o bien estos tienen una presencia más débil o bien no aparecen en los planes de carrera como objeto de enseñanza-aprendizaje.

Hay 59 carreras de educación en el país. Estas son impartidas en 11 de las 23 universidades privadas y en un instituto especializado⁶ lo cual haría, incluyendo las 15

⁶ Los datos de la Universidad de El Salvador se excluyen porque ya fueron considerados en el apartado anterior.

carreras reportadas por la UES, un total de 74 carreras. Este conjunto de carreras atiende a una población cercana a los quince mil estudiantes que representan el 8.3% de la matrícula total del país. De las 59 carreras que ofertan las universidades privadas, 18 son de profesorado, 32 de licenciatura y 9 de maestría (Tabla 7).

Tabla 7

Oferta de carreras de educación El Salvador

Carrera	Frecuencia	Porcentaje
Profesorado	18	30.5
Licenciatura	32	54.2
Maestría	9	15.3
Total	59	100

En la Tabla 8, se puede apreciar que el 49% de estas carreras incorporan núcleos temáticos como medioambiente, prevención de la violencia intrafamiliar y de género e inclusión educativa en sus mallas curriculares. El 13% incorporan solamente estrategias de inclusión educativa y el 17% no incorporan ninguna temática de Derechos Humanos. El tema de la diversidad se encuentra presente en el 5% de las carreras. Todas las mallas curriculares de estas carreras se encuentran disponibles.

Tabla 8

Tendencias en la enseñanza de Derechos Humanos en El Salvador

Área derechos humanos	F	%
Derechos Humanos como eje articulador	2	3,4
Derechos Humanos/historia/realidad nacional	1	1,7
Diversidad/realidad nacional	3	5,1
Educción ambiental	2	3,4
Historia/realidad nacional	1	1,7
Historia/realidad nacional/medioambiente	1	1,7
Inclusión	8	13,6
Medioambiente/cambio climático/inclusión	1	1,7
Medioambiente/violencia intra y de género/inclusión	29	49,2
Necesidades educativas especiales/medioambiente	1	1,7
No DD.HH	10	16,9
Total	59	100,0

Fuente. Elaboración propia

Pese a que el 84% de las carreras contiene por lo menos un curso relacionado con el campo de los derechos humanos, su porcentaje relativo en el espacio curricular es mínimo. En promedio, las carreras solo incluyen el 8% de unidades valorativas relacionadas con este campo en sus mallas curriculares; cantidad mínima si consideramos que el número de unidades valorativas es de 96 para profesorado, 160 para licenciatura y 64 para maestría.

Los datos sugieren que las instituciones que otorgan mayor peso curricular a los derechos humanos en términos de unidades valorativas son el Instituto Especializado “Espíritu Santo” y la Universidad de Sonsonate (USO). El primero, asigna por lo menos 20 unidades valorativas en cada una de las mallas curriculares de las licenciaturas que imparte (Licenciatura en Educación Especial y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Especialidad Educación Parvularia); el segundo, asigna entre 12 y 27 unidades valorativas en las mallas curriculares de sus carreras de licenciatura.

Como puede verse, los derechos humanos no constituyen un eje articulador de los planes de carrera, pues solo el 3,4% de las carreras de educación que se ofertan en el país lo hacen, se trata de un porcentaje menor al regional. Esto sugiere similar tendencia de las IES salvadoreñas en relación con el comportamiento regional.

Discusión de resultados

Hasta donde sabemos, no se ha realizado estudio exploratorio alguno sobre los derechos humanos como espacio curricular en la formación de profesionales de la educación a partir de la inspección directa de las mallas curriculares consideradas como hoja de ruta de las carreras. De ser así, esta aproximación representa un modesto paso en el sentido de indagar la importancia que estos derechos tienen como contenido curricular en los planes de carrera y como ideologema de las políticas educativas tanto regionales como nacionales.

Los resultados de esta investigación, en cuyo carácter exploratorio hemos insistido, sugieren una brecha entre las políticas educativas y la oferta académica en el campo educacional. A nivel de políticas educativas y abarcando derechos emergentes como la diversidad, la interculturalidad, la ciudadanía digital, derechos de los migrantes, entre otros, todos los países de la región tienen fundamentadas sus propuestas educativas en el núcleo común de los derechos humanos.

Así sucede en El Salvador con el Plan Nacional de Educación 2021 cuya primera línea estratégica es el acceso a la educación, la universalización de la educación parvularia y básica, alfabetización y atención a la diversidad (El Salvador, 2005). Honduras declara la educación como derecho humano de acceso al conocimiento y al desarrollo, teniendo como base el respeto a la dignidad del ser humano (Ley Fundamental de Educación, artículo 2) ; en concomitancia con este precepto, la misma ley lista en orden jerárquico 17 principios que rigen su Sistema Nacional de Educación, entre los cuales destacan la equidad e inclusión, multi e interculturalidad y responsabilidad ambiental (Ley Fundamental de Educación, artículo 12, 2012).

En Guatemala, las políticas educativas declaran la educación como derecho inherente a la persona humana y como una obligación del Estado, el cual debe promover el respeto a la dignidad de la persona humana y garantizar el cumplimiento efectivo de los derechos humanos (Consejo Nacional de Educación, 2010). En similar sentido, se expresa la Ley General de Educación de Nicaragua declarando en el artículo 6 la educación como derecho humano inherente a la persona, y alinea los fines de la educación a este principio (Ley General de Educación, 2006). La política educativa costarricense asume la calidad de la educación como eje vertebrador de la inclusión y equidad, el respeto a la diversidad, la multiculturalidad y pluriculturalidad, y la igualdad de género entre otros elementos. Además, uno de sus cinco ejes integradores es la educación basada en los derechos humanos y los deberes ciudadanos (Ministerio de Educación Pública, 2017).

Además de estos esfuerzos locales, a escala regional se han aprobado documentos que pueden considerarse referentes obligados en la planificación de la enseñanza universitaria, tales como la Política Educativa Centroamericana (PEC) cuyo principio fundamental es la educación en derechos humanos como directriz de los esfuerzos regionales por lograr un mejor nivel de desarrollo sostenible.

Sin embargo, un primer nodo de dificultad es lograr que el conjunto de políticas educativas de estos países adquiera cohesión y capacidad de penetración en las culturas institucionales y, en consecuencia, sean capaces de direccionar los sistemas educativos articulándolos horizontal y verticalmente para evitar la dispersión de esfuerzos y acciones.

Un segundo problema a resolver es el de la concreción de ese conjunto de políticas en los espacios curriculares y en las aulas. Es en estos puntos donde las políticas de educación en derechos humanos parecen quedarse atascadas. Así sucede al parecer en

los diseños de planes de carrera relacionados con la educación. Lo irónico es que nadie discute el hecho obvio de que los educadores son los mediadores clave entre las personas y la adquisición de conocimientos, valores y actitudes y que, por lo tanto, debe formárseles para garantizar el aprendizaje de los derechos humanos; además de que se deben propiciar condiciones para su práctica y preparar a los ciudadanos para exigirlos; pero con una formación *blanda* en este campo difícilmente podrán cumplir con éxito esta ingente tarea.

Ciertamente, los datos sugieren una tendencia minimalista de las carreras de educación en relación con la enseñanza de los derechos humanos; esto es, cumplir con el mínimo exigible de unidades valorativas (o créditos según el caso) del campo de derechos humanos. Ya en el aula, el abordaje de estos temas adolece, generalmente, de un exceso de teoría, muy poca práctica y escaso interés institucional. Ello contrasta con la necesidad de construir perspectivas de solución a problemas como la violencia en todas sus manifestaciones, la intolerancia, la exclusión y la falta de acceso a condiciones dignas de vida que padece un alto porcentaje de personas en la región.

Si bien este estudio no tiene pretensiones de comparar instituciones a escala regional o local, si sugiere que las universidades deben transformar sus políticas curriculares para la formación de profesionales de la educación con una fuerte base en el conocimiento de los derechos humanos en sus dimensiones teórica, pedagógica y práctica. Ello es así porque estos profesionales, en sus diferentes áreas de actuación, son los responsables de la educación de las nuevas generaciones que tanto necesitarán una buena dosis de sensibilidad humana para revertir las amenazas al medioambiente, la xenofobia, la insolidaridad y el exceso de racionalidad técnica, propio de nuestros días.

Pese a discursos retóricamente sensibles a los derechos humanos, los modelos educativos hegemónicos operan una perversión de la naturaleza de los procesos educativos. La tendencia a considerar la educación como mercancía, como medio de normalización y homogenización de la sociedad alentando su carácter utilitario, ha provocado mayor exclusión social y un vaciamiento de contenido humano de los procesos pedagógicos. Ante ello, es necesario buscar alternativas como la internacionalización solidaria de la educación, la cooperación interinstitucional y la recuperación del carácter deliberador del espacio universitario. Argumentamos que una sustentación de los

currículos universitarios en la doctrina de los derechos humanos vistos como factores de desarrollo con igualdad y dignidad, es clave para que la región centroamericana avance.

Conclusiones

La investigación realizada permitió obtener resultados sugerentes para una mejor comprensión de la relación entre las políticas educativas, el currículo universitario y la educación en derechos humanos. En este marco, puede orientar la toma de decisiones en los diferentes niveles de concreción curricular a fin de fortalecer su enseñanza y su práctica hasta convertirlos en el eje integrador de las políticas y modelos de formación de los profesionales de la educación. La región centroamericana posee alrededor de 173 universidades que atienden aproximadamente a 90,000 estudiantes de los cuales un 13%, deciden estudiar una carrera de educación. Ello indica que una sólida formación en derechos humanos en estas carreras impactaría positivamente en el fortalecimiento de valores fundamentales como la vida, la integridad física, el aprecio del otro y el respeto al medioambiente entre otros; así como en la construcción de una ciudadanía de nuevo tipo (planetaria), preparada para transformar las tecnologías y la virtualidad en mayores oportunidades para la vida democrática.

Los datos obtenidos en la investigación indican que, desde el punto de vista de los discursos sobre educación, el tema de los derechos humanos constituye un principio nodal de las políticas educativas en la región. Ejemplos de ello son las leyes y otros documentos de política educativa que hemos mencionado por cada país; así como el documento que contiene la Política Educativa Centroamericana (PEC) el cual postula la educación con enfoque de género y el desarrollo sostenible como directrices de una política educativa de avanzada.

Sin embargo, en el diseño de los planes y programas de estudio, la enseñanza de los derechos humanos ocupa un sitio marginal en los espacios curriculares de las IES que forman en el área de educación. Temas como educación para la paz, pedagogía de los derechos humanos y derechos de la ciudadanía planetaria no se abordan como tendencia regional. Otra ausencia es la temática relacionada con el derecho a la protección de los datos personales, pese a la abrumadora incidencia de las tecnologías, las redes sociales e internet en la vida individual y colectiva: nuestros jóvenes habitan el espacio virtual con la mayor de las familiaridades, pero no saben protegerse de este.

En suma, si las mallas curriculares representan el recorrido que el futuro profesional de la educación realiza en las instituciones, concluiremos que dicho recorrido solo hace unas cuantas y efímeras paradas que no permiten al estudiantado adquirir suficientes habilidades para impulsar una pedagogía de los derechos humanos que habilite a las personas para su ejercicio y defensa. Ciertamente la enseñanza de los derechos humanos es una asignatura pendiente en las universidades, pues estas mantienen una concepción minimalista que las conduce a cumplir con la formalidad de incorporar unas cuantas unidades valorativas en los planes de carrera, con cursos aislados entre sí y dispersos.

Existe, pues, una importante brecha entre las políticas educativas, los planes de carrera y el trabajo de aula. Un elemento ilustrador es que, a nivel declarativo todas las políticas educativas de los países de la región dicen fundamentarse en los derechos humanos; pero al momento de traducirse estas políticas en planes de carrera, el campo de los derechos humanos sufre su primera pérdida: se reduce a ocupar no más del 8% del espacio curricular de propuestas dominadas en buena medida por la lógica del conocimiento útil. Y en el aula se opera una pérdida mayor: predomina la teoría sobre la práctica; la información sobre la vivencia de los derechos humanos.

Referencias

Aguilar, M. (2017). *Propuesta de creación del Programa Interdisciplinario de Doctorado en Educación* [Manuscrito no publicado].

Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en Derechos Humanos (Recomendación CM/Rec(2010)7). (2010). [Publicación del Consejo de Europa]. <https://rm.coe.int/16804969d9>

Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana (CEEC)/SICA. (s. f.). *Política Educativa Centroamericana PEC 2013-2030*. Recuperado 10 de noviembre de 2019, de <https://ceccsica.info/sites/default/files/docs/PEC%202013-2030%20ESPANOL.pdf>

Ministerio de Educación Pública (MEP) (2017). *Política Educativa: La persona: Centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. Consejo Superior de Educación. Costa Rica. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/politicaeducativa.pdf>

- Duriez, M. (2018). *La educación superior en Iberoamérica 2016. Informe Nacional Nicaragua* (J. J. Brunner & A. Miranda, Eds.). CINDA.
<https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016/>
- Duriez, M., & Obregón, G. (2016). *La educación superior en Iberoamérica 2016. Informe Nacional Guatemala* (J. J. Brunner & A. Miranda, Eds.). CINDA.
<https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016/>
- Duriez, M., & Zamora Arrechavala, B. (2016). *La educación superior en Iberoamérica 2016. Informe Nacional El Salvador* (J. J. Brunner & D. A. Miranda, Eds.). CINDA.
<https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016/>
- Ministerio de Educación de El Salvador. (2005). *Plan Nacional de Educación 2021. Metas y políticas para construir el país que queremos*. Autor.
- Figueroa, H. (2019). Conceptualización del “currículum ausente” como herramienta de análisis en el diseño y la gestión curricular. *REDISED Revista Diálogo Interdisciplinario sobre Educación*, 1(1), 48-70.
- Guajardo, P. (2018). El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible. En Pedro Henríquez Guajardo (Ed.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y El Caribe 2018* (pp. 275-308): ISEAL/Uniersidad Nacional de Córdoba.
- Ministerio de Educación Guatemala. (2010). *Políticas educativas*. Autor.
http://www.mineduc.gob.gt/estadistica/2011/data/Politica/Políticas_Educativas_CN E.pdf
- Asamblea Legislativa república de Honduras (2012). Ley Fundamental de Educación. Diario Oficial de la República de Honduras, CXXXV, núm. (32, 754), año 2012.
- López, V., & Moncada, G. (2016). *La educación superior en Iberoamérica 2016. Informe Nacional Honduras* (J. J. Brunner & A. Miranda, Eds.). CINDA.
<https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016/>
- Mercado, A., & Córdova, K. (2018). Universidad latinoamericana: Ciencia, tecnología e innovación. En R. Ramírez (Ed.), *La investigación científica y tecnológica y la innovación como motores del desarrollo humano, social y económico para América Latina y el Caribe* (pp. 129-182). ISEAL/Uniersidad Nacional de Córdoba.
<https://drive.google.com/file/d/1Vq9LV9saqqxWpz0HeIZuwmRiuabDBXIE/view>

Mora, J. (2016). *La Educación superior en Iberoamérica 2016. Informe Nacional Costa Rica* (J. J. Brunner & A. Miranda, Eds.). CINDA.

<https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016/>

República de Nicaragua (2006). *Ley General de Educación*. Disponible en:

<https://www.siteal.iiep.unesco.org/bdnp/379/ley-582-ley-general-educacion>

PNUD. (2013). *Informe sobre Desarrollo Humano 2013: El ascenso del Sur. Progreso Humano en un mundo diverso*. PNUD.

<https://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/hdr/human-development-report-2013.html>

PNUD. (2018). *Índices e indicadores de desarrollo humano 2018: Actualización estadística de 2018*. .

http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update_es.pdf

Tunnermann, C. (2008). *Los desafíos y tendencias actuales de la investigación y el posgrado*. Hispamer.

UNESCO UIS. (s. f.). Recuperado 1 de diciembre de 2019, de <http://uis.unesco.org/>

Varotto, C. (2004). Educación superior, ciencia y desarrollo. En Consejo Profesional de Ciencias Económicas de la Ciudad de Buenos Aires (Ed.), *Foro para el estudio de los problemas argentinos. Los grandes temas de interés para el bien común (cap. 2)* (pp. 33-72). Consejo Profesionales de Ciencias Económicas de la Ciudad de Buenos Aires.

Este artículo está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



Estructura del aula virtual semi-presencial *B-learning virtual classroom structure*

Autora:

Roxana Villeda¹

roxana.villeda@ues.edu.sv

Recibido enero 2020, aceptado abril 2020

Resumen

La estructura del salón de clase es uno de los factores que influyen en el proceso de aprendizaje. El aula virtual semi-presencial también es un salón de clase con un espacio virtual que debe ser adecuadamente estructurado para lograr los objetivos propuestos en el curso. Por lo cual, este artículo tiene como objetivo presentar una estructura de un aula virtual semi-presencial usada en la plataforma MOODLE. La estructura aquí recomendada ayuda al logro de un aprendizaje autónomo través de secciones donde se exponen diferentes instrucciones, contenidos, materiales y evaluaciones.

Palabras clave: estructura, Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), semi-presencial

Abstract

The structure of a classroom is one of the factors that influence the teaching-learning process. The b-learning classroom is a virtual-space classroom that demands to be properly structured in order to achieve the teaching-learning objectives proposed in the course. Therefore, this article aims to present a b-learning classroom structure used in MOODLE platform. The structure recommended here helps to achieve autonomous learning through sections where different instructions, contents, materials and evaluations are presented.

Key words: structure, VLE, B-learning

¹ Docente e investigadora Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador. Estudiante del Programa de Doctorado Interdisciplinario en Educación.

Introducción

En un salón de clase, cómo y dónde se coloca el pizarrón es de suma importancia; también lo es cómo se ocupa. Ordenar los pupitres, organizar los carteles o decoraciones en el salón de clase, ordenar, estructurar y distribuir los contenidos y evaluaciones son actividades igualmente importantes. El aula virtual es un salón de clase. Por lo cual, su organización, estructura, contenido y evaluación también merece ser cuidadosa y detallada, tal y como se hace en una clase presencial, para alcanzar los objetivos de enseñanza-aprendizaje propuestos.

Al respecto Dussel y Caruso (1999) manifiestan que el aula es “una estructura material y una estructura de comunicación entre sujetos” (pág. 163), donde se dispone del espacio necesario y del material audiovisual para que se dé la comunican entre docente-estudiante, estudiante-estudiante. Esta comunicación solo es posible gracias al orden y disponibilidad del material desplegado en el aula a través de la acción docente. Por lo tanto, el aula virtual también es un ambiente de aprendizaje, ya sea presencial, semi-presencial o virtual.

De acuerdo a Avila y Bosco (2001), al uso de la tecnología y la formación educativa se denomina Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVE), sin embargo la denominación más empleada en la literatura académica es Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA). Cualquiera que sea la denominación, se entiende que tanto AVE como EVA, tratan de la creación de los entornos virtuales para el aprendizaje y que están condicionados, para formularse a partir de ciertas herramientas destinadas a hacer del proceso de la enseñanza, una experiencia capaz de establecer condiciones para que la persona interactúe para insertarse de forma directa a un proceso de educación completo.

Los ambientes virtuales de aprendizaje generan entre otras cosas: comunicación, intercambio e interacción sincrónica o asincrónica. Como anteriormente se mencionó, pueden tener una modalidad presencial, semi-presencial o virtual. Para esta autora, cada modalidad difiere en cuanto a la estructura o manera de presentar, organizar y desplegar los contenidos. Gran parte de esto recae en la creatividad y experiencia del docente y su dominio de la materia; también depende del conocimiento que éste tenga sobre las estrategias y recursos didácticos que ofrece la plataforma virtual de enseñanza-aprendizaje.

Este artículo trata sobre la estructura de un ambiente virtual de aprendizaje en la plataforma de MOODLE. Sin embargo, la autora considera que la estructura del aula virtual que aquí se aconseja puede amoldarse a otro tipo de plataforma. Como lo manifiesta Hernández-Ros (2008), el término estructura designa “el orden interno, y con frecuencia escondido, o no evidente de las cosas. Su abanico de significados es muy amplio: desde estructura organizativa a estructura económica, estructura interna” (pág. 3).

Por otro lado, Suárez (2013) argumenta que no hay ninguna regla fija para la estructura de un curso. Esta depende de la materia, del dominio que el docente tenga de la plataforma y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs). Así es que, aquí se tomará el término estructura como el orden interno del despliegue didáctico de las diferentes secciones que compondrán cada temática a tratar en el aula virtual, entre ellas: sección inicial, sección introductoria, sección contenidos del módulo, sección materiales, sección estrategias y seguido de la sección evaluaciones. Además, se finaliza el artículo a través de conclusiones sobre las partes de la estructura de un aula virtual semi-presencial aquí recomendada.

Sección inicial

En esta sección se debe colocar una imagen alusiva al curso (banner). Esta sección consta de foros de presentación personal al curso y foros de orientación general. Para García y Daza (2015), el foro de presentación permite el intercambio de “intereses más allá de lo académico” (pág. 4). El foro de orientación, como su palabra lo indica, ubica al estudiante en el desarrollo del curso, ayuda para dar a conocer novedades o noticias importantes del curso. Por otro lado, en esta sección se coloca una carpeta que contiene el material didáctico a utilizar. Para Suarez (2013) este material puede ser de uso obligatorio u optativo.

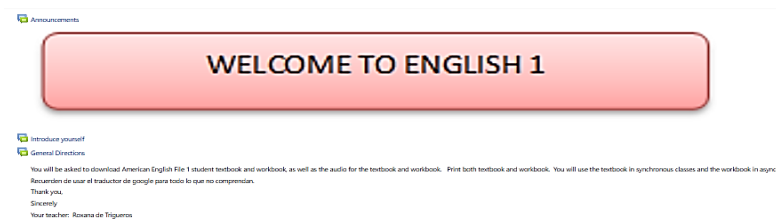


Figura 1: Bienvenida. Fuente: Villeda de Trigueros (2019)

Finaliza la sección con una evaluación diagnóstica para medir el nivel de dominio de las temáticas a tratar en el curso. Esta misma evaluación diagnóstica se utilizará al

final del curso para medir cuanto aprendieron los estudiantes. Para Suárez (2013), las secciones se denominan bloques. La sección inicial, no es un bloque, sino un diagrama de temas, el cual debe contener las políticas del curso.

Por ejemplo, entre las políticas a establecer se le debe dejar claro al estudiante el tiempo en que se habilitarán y estarán disponibles los materiales en el aula virtual. Si será necesario que el estudiante los imprima. Asimismo, se motiva al estudiante a tener una participación activa en el curso. Es decir, el hecho de subir tareas no es suficiente, el estudiante debe colocar opiniones, posturas y argumentos en ciertos momentos del desarrollo de la clase virtual. Es importante también, recordarle a los estudiantes sobre la nota mínima de aprobación y el hecho de no requerir de un horario específico para participar en el curso. A esto se le puede agregar una recomendación de cuantas horas a la semana deberán los estudiantes dedicar al aula virtual. Cada actividad virtual debe ser cumplida dentro de cierto plazo determinado.

Sección introductoria

La sección introductoria sirve para presentar de forma general el curso. Se muestra el programa y las estrategias de comunicación de modo que el estudiante se familiarice con la plataforma educativa. Se crea un banner para cada unidad. Además, se etiqueta la planificación didáctica, el plan de unidad y el cronograma de actividades.

La planificación didáctica es la planeación total del curso. Este plan contiene las generalidades del curso, el contenido, introducción, los objetivos (generales y específicos), la metodología, las actividades, y la evaluación. El plan puede dividir el curso virtual por módulos. Si se divide por módulo, tiene que existir un programa por cada uno de ellos. Los programas sirven de orientación para alcanzar los objetivos propuestos en el plan; al igual que el plan, llevan generalidades, índice, introducción, objetivos (generales y específicos), metodología, actividades y finalmente las evaluaciones a realizarse durante el módulo. La autora recomienda desarrollar un contenido por semana en cada módulo.

Sección de contenidos del módulo

La Universidad de Antioquía (2015), plantea el desarrollo temático por módulos de aprendizaje a través de contenidos. Se entienden por contenidos, a las actividades

académicas que se desarrollaran en el aprendizaje virtual. Estas actividades se diseñan para lograr los objetivos propuestos en el módulo. Se incluye en cada contenido la bibliografía necesaria y el material a utilizar en su desarrollo.

Para los estudiantes es primordial que exista una base de datos sobre la bibliografía referenciada en los contenidos a utilizar en el curso o módulo. Así lo manifiesta Dorado y Amador (2001) así: “se ha comprobado que estas referencias son más accesibles, y por ende más consultadas si se ofrecen como vínculos de la red, que si suponen la adquisición de material impreso en formato papel” (pág. 9). Sin embargo, el planteamiento de estos autores depende del carácter y personalidad del estudiante pues existen diferentes estilos de aprendizaje. En resumen el estudiante tiene la última palabra. Lo recomendable es darle la opción para que pueda imprimir cualquier bibliografía a utilizar en el curso.

Por otro lado, el estudiante se vuelve independiente en la revisión de los contenidos y en la realización de las actividades. Al respecto, Ayala (2006), manifiesta que “en la virtualidad el profesor no presenta una clase, sino esta se convierte en la consulta pormenorizada de los contenidos, teniendo el alumno total independencia para hacerlo” (pág. 7). Para el desarrollo de los contenidos se utilizan estrategias de aprendizaje para que el estudiante se empodere de los temas.

En palabras de Ayala (2006), “no es suficiente redactar adecuadamente un objetivo basado en el programa de estudio respectivo, es necesario lograr la asimilación del conocimiento” (pág. 12). Las estrategias van de acuerdo a las exigencias de la materia, al nivel que tienen los estudiantes, y a los objetivos propuestos en el módulo. Las actividades pueden ejecutarse a través de las TIC, sin la presencia del docente.

Sección de materiales

Los materiales didácticos en los ambientes virtuales también son multimediados; entre ellos: presentaciones, enlaces, guías, videos, audios, bibliografía, tareas y evaluaciones. Estos materiales ayudan a desarrollar los contenidos del módulo. A esto Del Prado y Doria (2015), agregan que “Los materiales didácticos deben ser facilitadores del aprendizaje y deben adaptarse al grupo de estudiantes como a los objetivos de enseñanza aprendizaje establecidos previamente, el soporte con el cual se distribuya el

material no es tan importante como el concepto de aprendizaje” (pág. 88). Por medio de los materiales se dan las actividades y evaluaciones del curso.

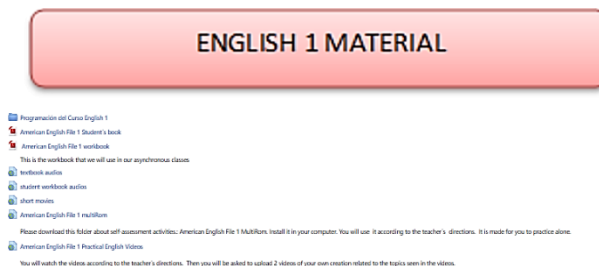


Figura 2: Material. Fuente: Villeda de Trigueros (2019)

El mismo contenido se repasa a través de diferentes actividades multimediasadas para que el estudiante gradualmente se empodere del tema. El material didáctico usado en el aula virtual, sea este de la plataforma de MOODLE, puede ser de herramientas externas para lograr según Del Prado y Doria (2015), “motivación, trabajo colaborativo y autoaprendizaje de los alumnos” (pág. 8). A través de los materiales y de las estrategias de enseñanza-aprendizaje se debe desarrollar la critica, responsabilidad, puntualidad e investigación sobre los temas tratados.

Sección de estrategias

En este artículo se entenderá como estrategia didáctica a métodos, medios y técnicas (Del Prado & Doria, 2015), que le permiten al docente diseñar actividades que le facilitan a los estudiantes la asimilación de los contenidos. Los docentes tienen que poner en juego una diversidad de acciones para aprovechar la diversidad de recursos y sus diferentes abordajes a través de las TIC.

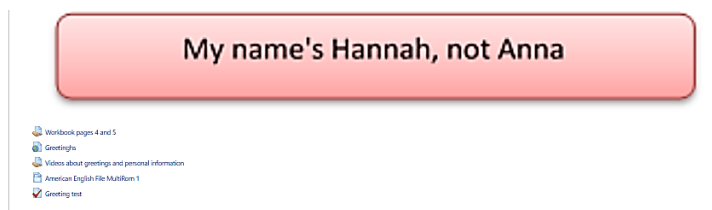


Figura 3: Estrategias. Fuente: Villeda de Trigueros (2019)

En el aula virtual es de suma importancia etiquetar las actividades a realizar en el módulo, sean estas autoevaluaciones, tareas, foros, chats, glosarios. Para Dorado y Amador (2001), las estrategias didácticas deben:

- Desarrollar una cultura de trabajo colaborativo en el EVA:
- Involucrar a todos los miembros en la participación activa en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Promover el desarrollo de habilidades cognitivas y de interacción social, mediante la participación en el EVA.
- Motivar la adecuación, identificación y significación de los contenidos didácticos.
- Fomentar el uso del entorno como lugar referencial de intercambio y aprendizaje (pág. 4).

Algunas de las estrategias que Dorado y Amador (2001) recomiendan son “trabajos por proyectos en equipo, metodología de casos, roles y simulación, Interrogación guiada y auto interrogación. - Modelado cognitivo. - Aprendizaje basado en problemas - Fóruns de exposición, discusión y debate - Estrategias de creatividad y lluvia de ideas” (pág. 4). Cada aula virtual es diferente y en ciertos casos se tendrá que usar accesos, blogs u otro tipo de material tecnológico para poder desplegar la estrategia que más se apegue al objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje del momento.

Sección de evaluación

Evaluar es medir los objetivos de enseñanza-aprendizaje establecidos en cada módulo y al final del curso los objetivos generales. Para Bautista et al (2014), evaluar es estimar en qué medida el elemento evaluado tiene unas características que se consideran deseables en función de unos criterios que han sido especificados con respecto a un conjunto de normas.

Ambas definiciones anteriormente establecidas coinciden en que sólo a través de las actividades los estudiantes desarrollan los contenidos por medio de las TIC. De esa

manera los estudiantes construyen su propio conocimiento. Es por medio de las actividades que los estudiantes se preparan para ser evaluados en los contenidos vistos y desarrollados por ellos mismos. Según aconsejan Dorado y Amador (2001), combinar actividades individuales con actividades colaborativas mediante las tecnologías sirve tanto para el desarrollo de los contenidos como para la evaluación de los estudiantes.

En esta sección de evaluación también se coloca una etiqueta que indica el tipo de examen o evaluación. Es de suma importancia que al finalizar cada módulo se evalúe la función docente y no se espere hasta el final del curso para hacerlo. En todo caso, es necesario facilitar las rúbricas para medir el aprendizaje del estudiante.

Conclusiones

Al igual que el primer día de clases en una modalidad presencial, en una modalidad semi-presencial o virtual es muy importante que el docente y los estudiantes se presenten. Las normas del salón de clase también son establecidas el primer día de clases. Lo mismo pasa en las modalidades virtuales donde en la sección inicial a través de foros se da la presentación y orientación del curso. Seguido en la sección introductoria se presenta la planeación del curso para que el estudiante conozca de forma resumida la estructura del aula virtual.

La estructura del aula virtual depende mucho del dominio y experiencia que tenga el docente sobre la materia. Además, el docente debe familiarizarse con las estrategias y recursos didácticos que ofrece la plataforma virtual de enseñanza-aprendizaje a usar para un desarrollo óptimo de los contenidos. En un aula virtual de modalidad semi-presencial o virtual, el desarrollo de los contenidos a través de las estrategias ayudan al estudiante a adquirir un aprendizaje autónomo gracias a la facilidad de horarios flexibles.

Los materiales proporcionados en el aula virtual están al alcance de los estudiantes para ser impresos, editados o guardados según sus necesidades. Estos materiales van conforme a los contenidos planteados en el curso o módulo en cuestión. Los materiales ofrecen diferentes posibilidades de interacción a través de las TIC.

La interacción que ofrece el aula virtual es de suma importancia ya que incentiva a los estudiantes a indagar por ellos mismos sobre los contenidos propuestos a través de

las diferentes estrategias didácticas ofrecidas como autoevaluaciones, foros, tareas, chats, glosarios y más que ofrece el aula virtual y otros medios tecnológicos.

El aula virtual no sustituye al docente, ni mucho menos a su trabajo. Es el docente el que crea el ambiente de aprendizaje a través de una estructura diseñada con el fin de lograr los objetivos de aprendizaje propuestos en el curso. Las aulas virtuales brindan desarrollar la autonomía intelectual a través del desarrollo de los contenidos propuestos. Todo esto implica un monitoreo constante por parte del docente para asegurarse el buen funcionamiento del aula virtual y una producción académica de calidad de parte de los estudiantes. El docente puede monitorear a través de la realización de las diferentes actividades planteadas en el curso y por medio de las evaluaciones propuestas en la planeación didáctica.

Referencias

- Avila, P., & Bosco, M. (5 de Abril de 2001). *Ambientes Virtuales de Aprendizaje Una Nueva Experiencia*. Obtenido de Ambientes Virtuales de Aprendizaje Una Nueva Experiencia: http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c37ambientes.pdf
- Ayala, R. (23 de Junio de 2006). Los contenidos y los programas de estudio en el aprendizaje virtual. *Congreso Iberoamericano de Ciencia , Tecnología, Sociedad e Innovación, CTS+1*, 9. Obtenido de Los contenidos y los programas de estudio en el aprendizaje virtual.
- Bautista, M., Martínez, A., & Hiracheta, R. (2014). El uso de material didáctico y las tecnologías de información y comunicación (TIC's) para mejorar el alcance académico. *Ciencia y Tecnología*, 183-194. Obtenido de El uso de material didáctico y las tecnologías de información y comunicación (TIC's) para mejorar el alcance académico: https://www.palermo.edu/ingenieria/pdf2014/14/CyT_14_11.pdf

Del Prado, A., & Doria, M. (2015). *Construcción de materiales didácticos en ambientes*.

Obtenido de Construcción de materiales didácticos en ambientes:

<http://44jaiio.sadio.org.ar/sites/default/files/sts82-102.pdf>

Dorado, C., & Amador, M. (Enero de 2001). Estrategias, funciones e interacciones en un

entorno virtual de aprendizaje a distancia. *Comunicación y pedagogía. Nuevas*

tecnologías y recursos, 33-34. Obtenido de estrategias, funciones e interacciones

en un entorno virtual de:

https://www.researchgate.net/publication/249009616_Estrategias_funciones_e_int

[eracciones_en_un_entorno_virtual_de_aprendizaje_a_distancia](https://www.researchgate.net/publication/249009616_Estrategias_funciones_e_int)

Dussel, I., & Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de*

enseñar. Obtenido de La invención del aula. Una genealogía de las formas de

enseñar: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10324/pr.10324.pdf

Dussel, I., & Quevedo, I. (2010). *VI Foro Latinoamericano de Educación: Educación y*

nuevas tecnologías: Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos

Aires: Santillana.

García, B., & Daza, M. (16 de octubre de 2015). *Diseño de Aulas Virtuales considerando*

estrategias de pedagogías emergentes Berta Elena García - Mónica Mercedes

Daza. Obtenido de Semanticscollar :

<https://pdfs.semanticscholar.org/fbce/6f16efc8ca269f0d4864ddb8a12bfb49403f.pdf>

Hernández-Ros, R. (16 de enero de 2008). *Qué es estructura?* Obtenido de Universidad

Politécnica de Madrid : http://oa.upm.es/1495/1/MONO_AROCA_1999_01A.pdf

Suárez, E. (20 de Febrero de 2013). *Estructura del aula* . Obtenido de Estructura del curso virtual : file:///C:/Users/acer/Downloads/vdeestructuradelaula-120220194252-phpapp02.pdf

Universidad de Antioquia y Ministerio de Educación Nacional. (12 de Junio de 2015). *Plataforma Educativa*. Obtenido de Plataforma Educativa: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/men_udea/mod/page/view.php?id=14509

Villeda de Trigueros, R. L. (2019). *English 1 for true beginners*. Obtenido de English 1 for true beginners: <https://doctoradoenglish1.gnomio.com/>

Este artículo está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



Antecedentes del Proyecto Universidad en Línea-Educación a Distancia de la Universidad de El Salvador

Autora:

Karina Guardado¹

kguardado@gmail.com

Recibido febrero 2020, aceptado mayo 2020

Resumen

En este artículo se presenta los antecedentes de la implementación del Proyecto Universidad en Línea-Educación a Distancia de la Universidad de El Salvador, su estado actual y un análisis comparativo de las inscripciones, resultados académicos e ingreso universitario en determinados períodos desde el inicio del proyecto.

Palabras clave: Educación a Distancia, sedes universitarias, contenidos didácticos, inscripciones, nuevo ingreso universitario.

Abstract

In this article, it is synthetically presented the background and progress regarding the implementation of the Online University-Distance Education Project of the University of El Salvador. In addition, an approach to the current status and a comparative analysis of the inscriptions, academic results and university income in certain periods of time from the beginning of the project is made.

Keywords: Distance education, education centers, didactic contents, inscriptions, university entrance.

Antecedentes y objetivos

El Proyecto Universidad en Línea-Educación a Distancia comenzó a implementarse en la Universidad de El Salvador en el año 2015. El proyecto formaba parte del programa de gobierno de Salvador Sánchez Cerén en el área de educación superior. El programa incorporaba entre sus objetivos: garantizar el acceso a la educación superior; reforzar el presupuesto de la UES; fortalecer y ampliar la oferta de formación científica, técnica y tecnológica (Plan de gobierno, Eje 3, C30, M-232, M-233 y M-235).

El Ministerio de Educación² (MINED) dirigió el proyecto junto con la Universidad de

¹ Docente e Investigadora de la Facultad de Matemáticas y Ciencias Naturales Universidad de El Salvador.

² Ahora, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT).

El Salvador. Para su ejecución se contó con una asignación de 5 millones de dólares del presupuesto MINED. La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) ejecutó esa asignación. Según quedó establecido en el protocolo firmado por ambas entidades³ (MINED-OEI, 2015), el proyecto se denominó “Universidad pública en línea-UES virtual” y se definió como objetivo general “contribuir a la construcción de un país más equitativo e inclusivo mediante la ampliación de oportunidades de acceso a una educación superior pública de calidad” (p.2). Como objetivos específicos se establecieron los siguientes:

- a) Ampliar la cobertura de la Educación Superior Universitaria por medio de la Educación a Distancia sin limitaciones de tiempo y espacio.
- b) Potenciar el crecimiento y desarrollo económico de aquellas regiones en donde residen personas con limitaciones para acceder a la Educación Superior Tradicional; beneficiando a todos los ciudadanos que carecen del acceso apropiado a las formas de Educación Superior tradicionales.
- c) Diseñar y crear la infraestructura física y tecnológica que brinde soporte y funcionamiento a la implementación de la Universidad Pública en Línea, propiciando la ampliación de la oferta académica y educativa de la Universidad de El Salvador en un área mayor al espacio físico o área de influencia a las mismas, sobre todo en el medio rural (MINED-OEI, 2015, p.2).

Desarrollo del proyecto

Para la ejecución del proyecto se creó en junio del 2015 el primer Plan de trabajo (MINED-OEI, 2015) el cual contenía la estrategia de implementación. El plan fue aprobado por la Dirección Nacional de Educación Superior (MINED-OEI, 2015; Rosa, 2015) unidad encargada de dar seguimiento al Protocolo MINED-OEI (2015). En el plan de trabajo (MINED-OEI, 2015) se estableció la creación de la Universidad Pública en Línea desde la UES, con dos grandes metas: (1) “Iniciar con una oferta en educación superior a distancia a partir del año 2016” (p.2) y (2) “Fortalecer las capacidades de la UES para ofrecer sus propias carreras (actuales y nuevas) bajo la modalidad a distancia” (p.2).

En relación con la primera meta, los funcionarios titulares del Ministerio de Educación y de la Universidad de El Salvador, acordaron adoptar como referente a nivel

³ El protocolo se firmó el día 23 de abril del 2015.

regional a la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED). En razón de tal acuerdo, en mayo del 2015 los rectores de la UES y de la UNED establecieron un convenio de cooperación conjunta (Rosa, 2015), el cual fue aprobado por el Consejo Superior Universitario de la UES⁴. Esto permitió la selección⁵ y adopción⁶ de cuatro planes de estudio de la UNED en el área de enseñanza.

Tres de esas carreras fueron asignadas a la Facultad de Ciencias Naturales y Matemática: Licenciatura en Enseñanza de la Matemática, Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Naturales y Licenciatura en Informática Educativa. La carrera de Licenciatura en Enseñanza del Inglés, se asignó a la Facultad de Ciencias y Humanidades. Para dictaminar⁷ la adopción de los planes de estudio se tomó como referencia el *Modelo educativo de la Universidad de El Salvador* (Glower, 2015) en el que se menciona la modalidad a distancia y a las nuevas tecnologías:

d) Planes de estudios innovadores, pertinentes y de calidad: La oferta educativa de la Universidad de El Salvador deberá contener programas innovadores a nivel nacional y que atienden a las necesidades que actualmente se presentan en el contexto nacional y global de cara a las nuevas tecnologías y vincularlas al desarrollo social.

e) Flexibilidad en los planes de estudio. Flexibilidad curricular que permita a los estudiantes tomar decisiones acerca de su propia formación y a los académicos articular su trabajo en torno a la formación de aquellos. La flexibilidad de Modelo Educativo permite acudir al encuentro de las necesidades de todos los involucrados; impulsa la movilidad de los actores universitarios en la generación y socialización del conocimiento a través del diseño y rediseño de planes de

⁴ Sesión Ordinaria celebrada el día 28 de mayo del 2015, Acuerdo No. 063-2013-2015-1a. Parte (VII), y ratificado por la Asamblea General Universitaria según el Acuerdo No 006/2015-2017(VII), tomado en Sesión Plenaria Extraordinaria el día viernes veinticuatro de julio de dos mil quince.

⁵ Estos planes de estudio se seleccionaron a partir de lo establecido en el Protocolo MINED-OEI (2015), en el que se identificó a los docentes y potenciales docentes del sistema educativo público como grupos prioritarios.

⁶ La adopción de estos planes fue aprobada por el Consejo Superior Universitario de la UES, previo dictamen de la Comisión Académica, según los acuerdos No.078-2013-2015(IV-1.5) y No. 079-2013-2015(V-1)

⁷ Dictamen No. 871-2013-2015 de la Comisión Académica.

estudios, la formación interdisciplinaria y la promoción del autoaprendizaje.

f) Modelo semipresencial: El modelo educativo tendrá en cuenta la modalidad semipresencial cuando las Facultades consideren en sus planes de estudio una modalidad mixta de aprendizaje, es decir, integren componentes virtuales, presenciales y semipresenciales, conocido como B-learning. (Glower, 2015, p.67)

Para la adopción de las carreras antes referidas también se tomó en cuenta el documento de *Políticas y lineamientos curriculares de la Universidad de El Salvador* (Glower, 2015), en el que se hace referencia a la modalidad a distancia:

11. Los diseños curriculares deberán tomar en cuenta para la organización de recorrido formativo las modalidades: presencial, semipresencial y/o a distancia.

12. El diseño y la gestión curricular deberán contemplar nuevos ambientes de aprendizaje a partir de las posibilidades que brindan las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

13. Todo diseño curricular contemplará la enseñanza por tutorías para atender los requerimientos de aprendizaje de los estudiantes.

A partir de las gestiones descritas, autoridades de la UES y del Ministerio de Educación asignan a un equipo de coordinación operativa, con el objetivo de “viabilizar la implementación del proyecto y la efectiva operación del mismo” (UES-MINED, 2016, p.7). Entre las primeras actividades de operativización, se gestionó la realización del Modelo educativo de educación a distancia de la Universidad de El Salvador (Modelo EaD, 2016), la elaboración de un documento con los Principales Puestos y Funciones de Educación a Distancia (Manual EaD, 2016) y la asignación de docentes para la preparación de la oferta académica 2016.

Esta última actividad demandó de un proceso de adaptación de los planes de estudio con el objetivo de contextualizarlos y cumplir con la normativa del Reglamento de la Gestión Académico-Administrativa de la Universidad de El Salvador. Posteriormente, el Consejo Superior Universitario aprobó⁸ la ratificación de los Planes de estudio de las cuatro carreras adoptadas de la UNED, convirtiéndose en la primera oferta académica del Proyecto Universidad en Línea-Educación a Distancia, correspondiente al año 2016.

De manera paralela a la preparación de la oferta académica, se gestionó también

⁸ Acuerdos No. 080-2013-2015(V-1.20) y No 080-2013-2015(V-1.21)

la selección, adecuación y equipamiento de una red de 16 sedes universitarias. Esta era otra de las actividades de operativización planteadas en el plan de trabajo de ese año (MINED-OEI, 2015).

El objetivo de contar con estas sedes fue disponer de espacios cerca de las localidades de residencia de los estudiantes. En estos espacios se desarrollarían tutorías y prácticas de laboratorio, evaluaciones presenciales, tareas, préstamo de materiales didácticos y trámites de tipo académico-administrativos, con el apoyo de una administración de sede encargada de gestionar las peticiones de los estudiantes ante diferentes instancias en el campus central.

Como estrategia para el establecimiento en corto tiempo de las sedes universitarias, se seleccionaron los cuatro campus de la Universidad de El Salvador y 12 institutos nacionales del Ministerio de Educación. Tales institutos fueron seleccionados por cumplir con algunas condiciones básicas: mayor población estudiantil, viabilidad de conectividad, ubicación estratégica, nivel de seguridad existente, espacios disponibles, nivel de inversión requerida y accesibilidad de transporte en el área de cobertura de las sedes preseleccionadas por un equipo técnico de la UES y de la OEI.

La selección de los institutos se decidió también sobre la base de un estudio geográfico⁹, que consistió en la georreferenciación de las sedes preseleccionadas. A partir de este proceso, se generó un mapa que luego se traslapó con los mapas de población del país, de pobreza y de la red vial.

Esto permitió validar que las sedes estuviesen ubicadas de manera estratégica cerca de zonas con mayor población, cercano a zonas con mayores niveles de pobreza y con facilidad de transporte. También se agregó un buffer con un radio de 25 km alrededor de las sedes, para verificar que se lograra una cobertura básica a nivel nacional.

Con el procedimiento anterior, se realizó la selección de las 16 sedes. En la Figura 1, se representan con círculos de color rojo los radios de 25 km y con símbolos de color azul las ubicaciones de las 16 sedes con las que se inició en el año 2016.

⁹ El estudio estuvo a cargo del Laboratorio de Sistemas de Información Geográfica de la Facultad de Ciencias Naturales y Matemática

El Salvador - Sedes Universidad a Distancia

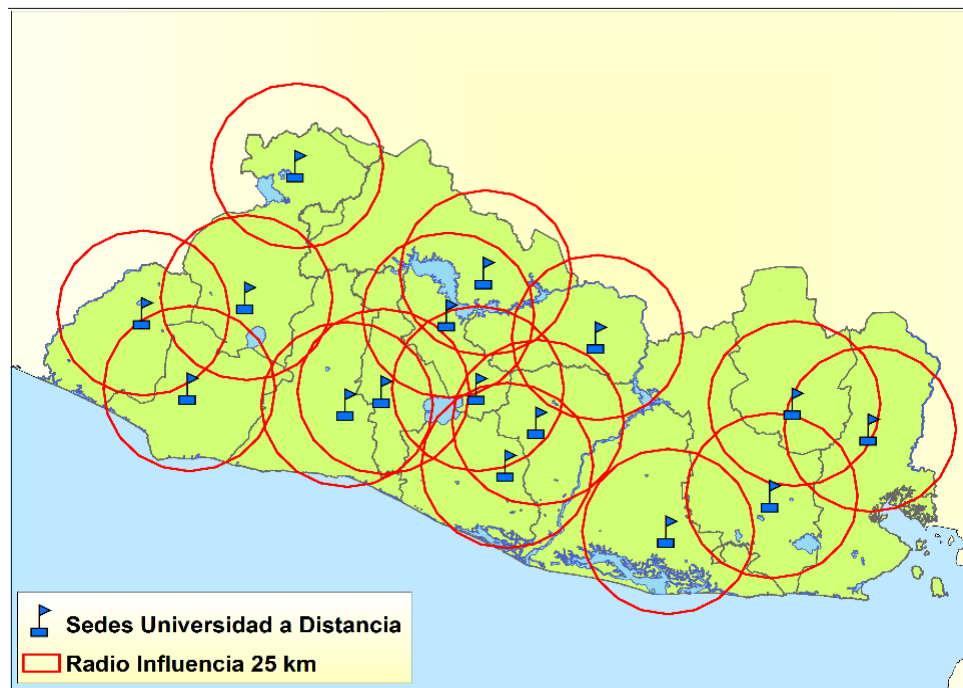


Figura 1. Sedes universitarias Educación a Distancia año 2016. Fuente: Elaborado por el Laboratorio de Sistemas de Información Geográfico de la Facultad de Ciencias Naturales y Matemática de la Universidad de El Salvador, a partir de Ingreso EaD-UES (2016).

Para el fortalecimiento de estas sedes se invirtió en infraestructura y equipamiento de aulas, laboratorios de informática, laboratorios de ciencias y oficina administrativa de atención. También se realizó una considerable inversión en la conectividad de internet, mediante la instalación de un enlace de datos de 30 Mbps (Megabit) en cada sede, además de equipo de conexión inalámbrica. La inversión total en remodelaciones, mobiliario y equipamiento en las sedes instaladas en los institutos nacionales para ese año fue de \$504,863,56 según documentos técnicos proporcionados por la OEI.

También se realizaron importantes obras de infraestructura, mobiliario y equipamiento en los cuatro campus de la Universidad de El Salvador. En el campus de San Salvador, se realizó una inversión por un monto de \$2,874,669,83, según documentos técnicos proporcionados por la OEI. La inversión en infraestructura¹⁰ incluyó la instalación de un

¹⁰ La nueva infraestructura contó con dos acometidas de energía eléctrica con sus respectivos transformadores, una planta de emergencia, un sistema de UPS, infraestructura de conectividad de tipo cableada e inalámbrica para interiores y exteriores, servidores, equipo de almacenamiento,

moderno centro de datos para la conexión principal de red e internet de la Universidad, procesamiento y almacenamiento de la información de los servicios básicos como el campus virtual, expediente en línea, entre otros de tipo administrativo y académicos. En las sedes de las Facultades Multidisciplinarias se invirtió la cantidad de \$343,947,51 en remodelación, equipamiento y mobiliario para ese año.

De manera paralela a la instalación de las sedes, se continuó con la preparación de la oferta académica 2016, para lo cual se gestionó, por parte del equipo de coordinación, la elaboración del Plan Operativo Anual (POA) de Ingreso 2016 de las carreras en la modalidad a distancia y el Calendario de actividades académicas administrativas¹¹.

El lanzamiento oficial del proyecto aconteció el 19 de enero de 2016, en el Teatro universitario de la UES. La inauguración fue realizada por el presidente de la República, los titulares de la UES y del Ministerio de Educación. En ese mismo evento se realizó la convocatoria especial de inscripción. Un día después del evento, se inició el proceso de ingreso universitario para educación a distancia. En este proceso se registraron 1679 aspirantes de los cuales 602 fueron seleccionados y admitidos (Rosa, 2016), de estos se registró una inscripción de 451 estudiantes, distribuidos en las 16 sedes del país (Universidad de El Salvador, 2018).

Con la instalación de las sedes y las gestiones académico-administrativas antes descritas, se realizó a inicios del año 2016 la gestión de fondos para la oferta académica de la modalidad a distancia. Para ello fueron asignados cinco millones de dólares del presupuesto del Ministerio de Educación, de los cuales tres millones fueron administrados por la UES y 2 millones por la OEI. Para la administración de estos fondos en la UES, se creó el proyecto académico especial denominado “Universidad en Línea-Educación a Distancia”, mediante acuerdo del Consejo Superior Universitario¹², en el que se autorizó además la creación de una cuenta corriente para la administración de los fondos. En documento anexo a este acuerdo también se incorporó el Modelo educativo de educación a distancia de la Universidad de El Salvador (2016) y el documento con los Principales

equipo de conmutación de datos, equipo de firewall, equipos de almacenamiento para videoteca y conmutación alámbrica e inalámbrica y una nube privada de respaldo, esto según diferentes informes técnicos de la OEI.

¹¹ Documentos aprobados por el Consejo Superior Universitario el día 8 de diciembre del 2015 según los acuerdos No. 007-2015-2017(VIII-1.1) y No.007-2015-2017(VIII-1.2).

¹² CSU, Acuerdo No. 010-2015-2017(X-7), tomado en Sesión Ordinaria celebrada el día 04 de febrero de 2016

Puestos y Funciones de Educación a Distancia (2016).

El Modelo Educativo de Educación a Distancia (2016), se fundamenta en una modalidad de tipo híbrida dado que combina “presencialidad, semi-presencialidad y virtualidad, según la naturaleza de la oferta curricular que sea ofrecida y la naturaleza disciplinar de sus asignaturas, como por las posibilidades y oportunidades que ostente el aprendiente participante de los procesos” (p.38). De acuerdo con el modelo, los actores vertebradores de esta modalidad son los estudiantes, los profesores modalidad a distancia, los coordinadores de cátedra y coordinadores de carrera. Además, se identifica que la entrega docente se realiza mediante tutorías que pueden ser no presenciales o semipresenciales y asíncronas o síncronas, apoyada en las Tecnologías de Información y Comunicaciones.

Para el arranque de esta modalidad educativa fue necesaria la selección y contratación del personal idóneo para asumir los diferentes cargos definidos en el documento con los Principales Puestos y Funciones de Educación a Distancia (2016), que contemplaba una estructura base para poner en marcha las carreras a partir del año 2016. Entre los principales cargos que se sometieron al proceso de selección y contratación se tienen: coordinadores de carrera, coordinadores cátedra, profesores en modalidad a distancia, administradores de sede y personal administrativo. En ese año se contrataron un aproximado de 142 tutores por ciclo, 11 coordinadores de cátedra, 4 coordinadores de carrera y 15 administradores de sede, para atender los estudiantes de las 4 carreras de la modalidad de Educación a Distancia.

Parte de este personal fue capacitado por una delegación de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, UNED, y se desarrollaron temas relacionados con el modelo de educación a distancia, características del estudiantado, estrategias para el éxito académico, cómo se realiza la entrega docente en la educación a distancia, uso y contextualización de los materiales didácticos, qué y cómo se programan las actividades académicas en el modelo a distancia y capacitación de tutores. Además, se gestionó como parte de las primeras capacitaciones la realización de un Diplomado en Formación Pedagógica Modalidad Virtual, coordinado desde la Facultad de Ciencias Naturales y Matemática, en el cual también se contó con la participación de facilitadoras de la UNED.

Como parte de los resultados de este proceso de capacitación se logró realizar en corto tiempo los preparativos para el primer ciclo académico de la modalidad de educación a distancia y entre las principales actividades básicas que se realizaron se

identifican las siguientes:

- La preparación de las Orientaciones Académicas, Rutas de Aprendizaje, Consignas, Rúbricas, Listas de cotejo.
- La entrega docente en la educación a distancia.
- Preparación de los contenidos de las Tutorías virtuales y presenciales.
- La selección del material didáctico por asignatura.
- Programación de las actividades académicas en el modelo a distancia.
- La planificación de tutorías por sede, presenciales y virtuales.
- Organización y diseño de cursos virtuales mediante la plataforma institucional campus.ues.edu.sv que administra la Unidad de Tecnologías de información de la UES.
- Diseño de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes y autoevaluación en la modalidad a distancia.
- Elaboración de guías de estudio.

Con todo lo anterior fue posible dar inicio al primer ciclo académico de Universidad en Línea-Educación a Distancia, con un acto de apertura el 30 de abril del 2016 en el Teatro Universitario, en el que se contó con la participación de autoridades de la UES y del MINED, el Rector de la UNED (en ese período Don Luis Guillermo Carpio Malavasi), así como la asistencia de estudiantes de las diferentes carreras y sedes del país, docentes de la UES y una delegación de asesoras de la UNED. Las primeras tutorías iniciaron el 14 de mayo en las 16 sedes del país y a partir de esta tutoría se continuó con el desarrollo del ciclo I 2016 acorde al calendario académico.

Por otro lado, dando cumplimiento a la meta de fortalecer las capacidades de la UES para ofertar sus propias carreras (MINED-OEI, 2015), se realizaron diferentes gestiones para la oferta académica 2017, correspondiente a tres nuevas carreras en la modalidad en línea. Para ello se seleccionaron de la oferta académica de la modalidad presencial tres planes de estudio: Ingeniería en Sistemas Informáticos e Ingeniería Industrial, pertenecientes a la Facultad de Ingeniería y Arquitectura; y la Licenciatura en Mercadeo Internacional, perteneciente a la Facultad de Ciencias Económicas. Esto requirió de la realización de adaptaciones en los planes de estudio de la modalidad presencial a la modalidad en línea, y posteriormente fueron ratificados por el Consejo

Superior Universitario¹³.

La oferta de estas tres carreras en la modalidad en línea demandó de un proceso de producción de contenidos y recursos didácticos de las asignaturas de los programas de estudio. Según el Modelo Educativo de Educación a Distancia de la Universidad de El Salvador (Modelo EaD, 2016), este proceso se considera un factor crítico de éxito dado que los materiales didácticos deben cumplir con “el objetivo de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida con participación, creatividad, expresividad y reflexividad y que permitan que el estudiante experimente el aprendizaje significativo” (p.50), esto mediante la base de un proceso de “Diseño Instruccional y un proceso de evaluación de calidad de estos, con el propósito de asegurar que cumplan con criterios pedagógicos y tecnológicos que evalúen que dichos materiales han sido diseñados bajo estándares de calidad internacionales” (p.50).

Para iniciar con la producción de contenidos y recursos didácticos se desarrolló un proceso de selección, contratación y capacitación de los docentes encargados de su elaboración, a quienes se les identificó como contenidistas, que en su mayoría pertenecían a la planta docente de la modalidad presencial de la Universidad de El Salvador. Además, se asignó a un coordinador de contenidistas por carrera, encargado de la revisión de la calidad de los materiales y el monitoreo del trabajo de los contenidistas, así como también a un asesor metodológico.

La virtualización también demandó de una organización y de una metodología de trabajo, que según los informes de memorias de estas carreras del año 2017, se consideraron como principales actividades: la adopción y adaptación de un modelo de diseño instruccional proporcionado por la UNED, el diseño de un formato para la planificación y programación de la producción de contenidos por asignatura, proceso de inducción de los docentes contenidistas, diseño de procedimientos de trabajo, monitoreo y seguimiento a la producción y la elaboración de un Protocolo de Montaje de asignaturas en el campus virtual.

Desde sus inicios, la producción de contenidos y recursos didácticos se orientó principalmente a la producción de videos clases y en menor cantidad videos animados y materiales escritos. Para el proceso de producción fue fundamental contar con el apoyo

¹³ Acuerdos No. 039-2015-2017(V-2.3. A), No. 039-2015-2017(V-2.2. A) y No. 040-2015-2017(VIII-3.2) respectivamente.

de una Unidad de Producción de Multimedia que hasta ese momento estaba en proceso de creación y únicamente se contaba con algún equipo básico de grabación, personal técnico de apoyo y un espacio destinado para grabación, pero que no tenía las condiciones necesarias. Por lo que en la elaboración del presupuesto 2016 se dio prioridad en invertir en el Montaje de esta unidad en apoyo al Proyecto Universidad en Línea-Educación a Distancia.

Con los planes de estudio aprobados y el avance en los cursos virtualizados del primer año para las tres nuevas carreras, se hizo el lanzamiento oficial de la nueva oferta académica el 5 de octubre de 2016 en las instalaciones de Casa Presidencial, con la participación de autoridades de la Universidad de El Salvador y del Ministerio de Educación. A partir de esta actividad, se inició con un proceso de ingreso universitario específico para las carreras de la modalidad en línea correspondiente al ingreso 2017.

De manera paralela al proceso anterior, se continuó trabajando en la ejecución de las cuatro carreras que ya estaban funcionando en el año 2016, finalizando el segundo ciclo académico en febrero del 2017. Además, a finales de ese mes se finalizó el montaje de la Unidad de Producción de Multimedia (UPM) de la Universidad en Línea-Educación a Distancia, en el edificio de las Bibliotecas de las Ingenierías, y se inauguró el 24 de febrero de ese mismo año. Como parte de la nueva infraestructura de la UPM se contó con dos estudios de grabación, dos cabinas de control y monitoreo, área de edición y un área de desarrollo de aplicaciones. Además, se efectuó la contratación de profesionales en las áreas de Ingeniería en Sistemas, Licenciatura en Periodismo y Licenciatura en Artes.

Para inicios del año 2017, se realizó el cierre del ciclo II 2016 y se operativizó el inicio del año académico 2017, contando con una asignación nuevamente de 5 millones de dólares para la ejecución del proyecto, y en ese año la distribución mayor de fondos se transfirió nuevamente hacia la UES, con una asignación de \$3,4 millones y para OEI \$1,6 millones de dólares. La distribución de los fondos se orientó con mayor proporción para el pago del personal y con menor cantidad para equipamiento e infraestructura a diferencia de como se había realizado en los primeros años.

El año académico 2017 se inauguró el 1 de abril con un evento realizado en el

Teatro Universitario, que contó con la participación de las autoridades de la Universidad, del Ministerio de Educación, la OEI y la Coordinación del Proyecto de Universidad en Línea-Educación a Distancia. El primer ciclo académico inició el 29 de abril y se registró una cantidad de 1390 estudiantes inscritos, distribuidos en las 16 sedes a nivel nacional, según datos obtenidos del Sistema de Información Centralizado (PROMETEO) de la Universidad de El Salvador.

Para la ejecución de todas las carreras del modelo de educación a distancia y en línea se realizaron diferentes procesos académico-administrativos, así como también procesos de capacitación del personal, inversión en las sedes, adquisición de material didáctico, producción de contenidos y recursos didácticos, entre otras actividades. Además, se inició con la preparación del plan de estudios de la carrera presencial de Ingeniería en Agroindustria para ofertarla en la modalidad semipresencial y en línea a partir del año 2018, perteneciente a la Facultad en Ciencias Agronómicas. Este plan de estudio fue ratificado por el Consejo Superior Universitario¹⁴.

Así, fue posible incorporar esta carrera a la oferta académica del proceso de ingreso universitario 2018, en el que se registró una cantidad de 1171 seleccionados en las ocho carreras de la modalidad a distancia y en línea (Universidad de El Salvador, 2018), esta modalidad y una inscripción total de 2204 estudiantes para el ciclo I 2018, según datos obtenidos del Sistema de Información Centralizado (PROMETEO) de la Universidad de El Salvador. Además, se contó con una asignación presupuestaria de \$4,05 millones de dólares ejecutados por la UES para actividades académicas y administrativas y \$950 mil dólares ejecutados a través de la OEI. Entre las principales obras de infraestructura y equipamiento para ese año, se identifica la inversión en un Laboratorio de Fabricación Digital, en apoyo a la ejecución de la Carrera de Ingeniería Industrial.

Al cierre del año 2018, a partir de los informes de la OEI, se identifica que una de las actividades en la que se invirtió una cantidad considerable de fondos corresponde a la producción de contenidos y recursos didácticos para la virtualización de las asignaturas de las ocho carreras del modelo a distancia. Además, se invirtió en procesos de capacitación en el área de producción de contenidos y recursos didácticos escritos y audiovisuales, proporcionada por la UNED.

Como parte del cierre de actividades del año 2018, se realizó una actividad de

¹⁴ Acuerdo No. 067-2015-2017(V-2.2)

evaluación del proyecto de tipo FODA por parte de la UNED y se identificaron algunos aspectos entre los más relevantes: la necesidad de una reglamentación actualizada y acorde a la modalidad a distancia y en línea y la formación continua del personal docente también acorde a estas modalidades (Ramírez, 2018).

Estado actual de la educación a distancia en línea

Para el año 2019 se inicia con una misma asignación presupuestaria de \$5 millones de dólares, con la diferencia que todos los fondos son asignados a la UES. Se inicia con el funcionamiento de una nueva sede por lo que a la fecha se cuenta con un total de 17 sedes a nivel nacional, como se muestra en el mapa de la Figura 2. También para este año se está realizando la gestión de dos subsedes que se tiene previsto serán financiadas por las alcaldías de los municipios en los que serán instaladas.

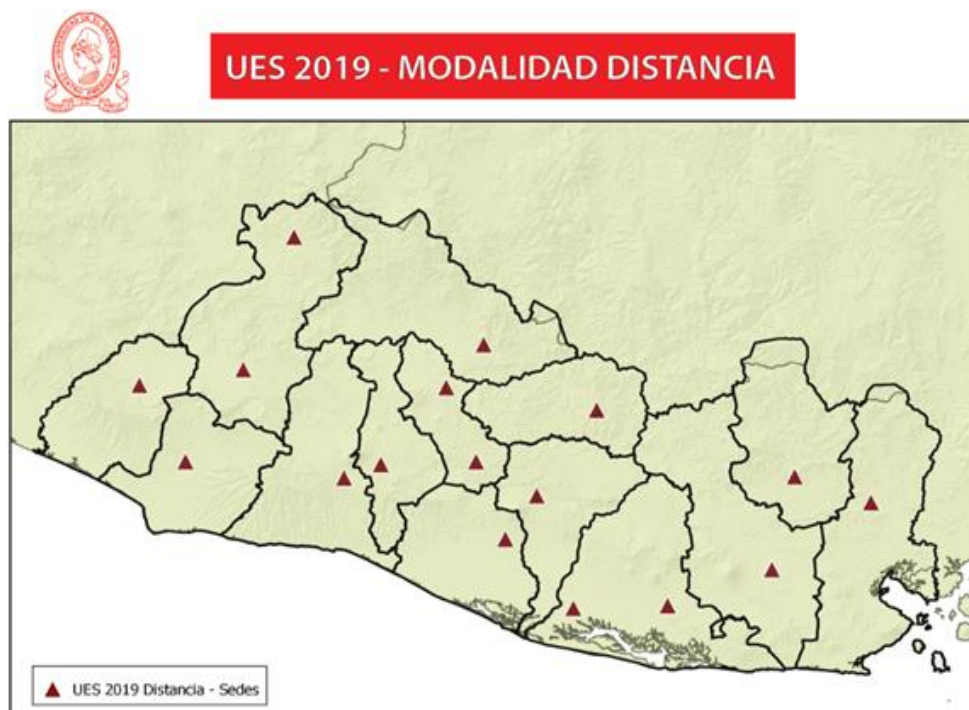


Figura 2. Sedes universitarias del Proyecto Universidad en Línea-Educación a Distancia Fuente: Laboratorio de Sistemas de Información Geográfico de la Facultad de Ciencias Naturales y Matemática de la Universidad de El Salvador.

En lo referente a la oferta académica se continúa con las ocho carreras y según datos de ingreso universitario para este año han sido seleccionados y admitidos 2458 aspirantes, de los cuales la mayoría provienen de la zona occidental y central del país, tal como se observa en el mapa de la imagen 3, en la que la intensidad del color indica donde están concentrados los mayores valores. Además, se observa que los departamentos con menor cantidad de aspirantes seleccionados son Morazán, San Miguel, La Unión, San Vicente y Cabañas.

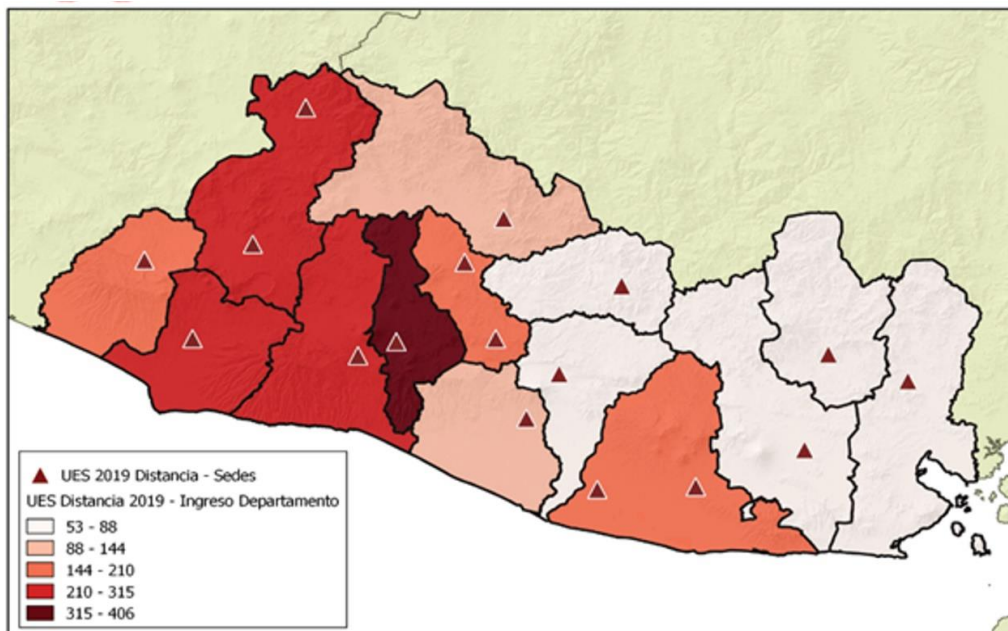


Figura 3. Aspirantes seleccionados en el proceso de Ingreso Universitario 2019 del modelo de Educación a Distancia por departamento. Fuente: Laboratorio de Sistemas de Información Geográfico de la Facultad de Ciencias Naturales y Matemática de la Universidad de El Salvador, a partir de Ingreso UES (2019).

Para analizar con mayor detalle, la distribución geográfica de los aspirantes seleccionados, se ha elaborado un mapa por municipio (Figura 4), en el que se observa que en comparación con el mapa de la Figura 3, si bien en el departamento de San Salvador se concentra una de las mayores cantidades de seleccionados, solamente algunos municipios concentran la mayor población como el caso del municipio de San Salvador y de igual manera para los demás departamentos de Santa Ana, San Miguel y Ahuachapán. También se identifican a nivel nacional varios municipios representados con tonalidad de color muy claro, en los que la cantidad de ingreso a la UES ha sido muy baja o no se registró ingreso.

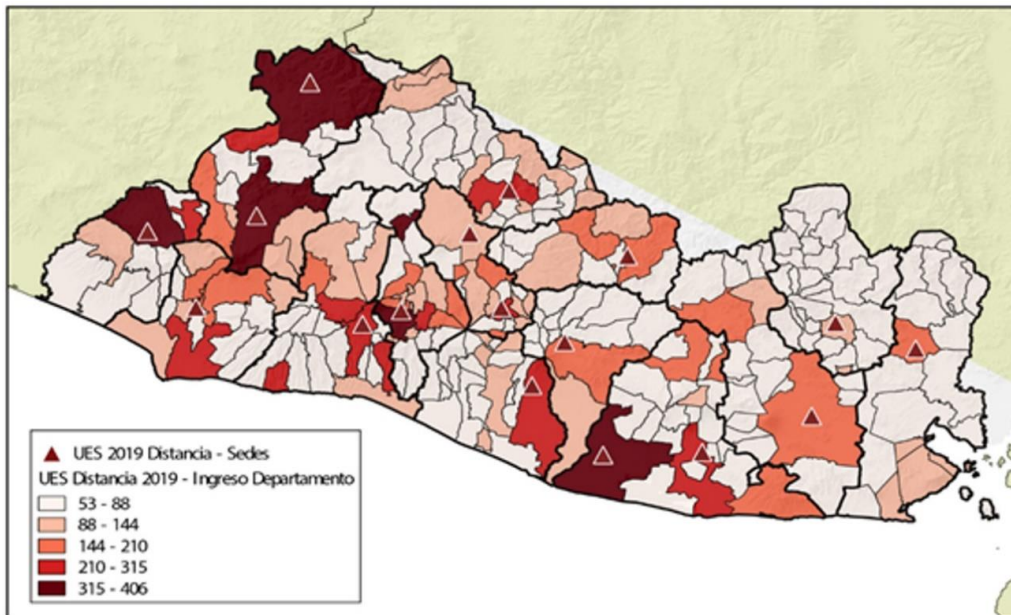


Figura 4. Aspirantes seleccionados en el proceso de Ingreso Universitario 2019 del modelo de Educación a Distancia por municipio. Fuente: Laboratorio de Sistemas de Información Geográfica de la Facultad de Ciencias Naturales y Matemática de la Universidad de El Salvador, a partir de Ingreso UES (2019).

En relación al ingreso 2019, el impacto del proyecto en particular en la Facultad de Ciencias Naturales y Matemática ha sido relevante, considerando que los aspirantes seleccionados en modalidad a distancia han superado a la modalidad presencial, tal como se refleja en la Figura 5. En este caso la cantidad de carreras de la modalidad presencial ofertadas en el proceso de ingreso universitario corresponde a diez carreras y en la modalidad a distancia a tres carreras.

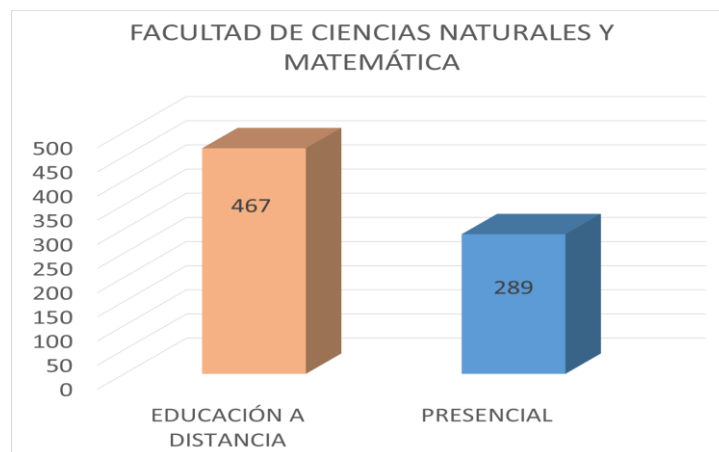


Figura 5. Ingreso Universitario 2019 Facultad de Ciencias Naturales y Matemática. Fuente: Elaboración propia a partir de Ingreso UES (2019)

Además, si se compara el ingreso de estudiantes en los planes de estudio de las carreras que se han tomado de la oferta de la modalidad presencial, se identifica en la Figura 6 que la diferencia no es tan grande si se considera que las carreras de la modalidad a distancia están iniciando el tercer año de ejecución. En el caso de Ingeniería Agroindustrial de la modalidad a distancia la diferencia es todavía menor y está en su segundo año de ejecución.

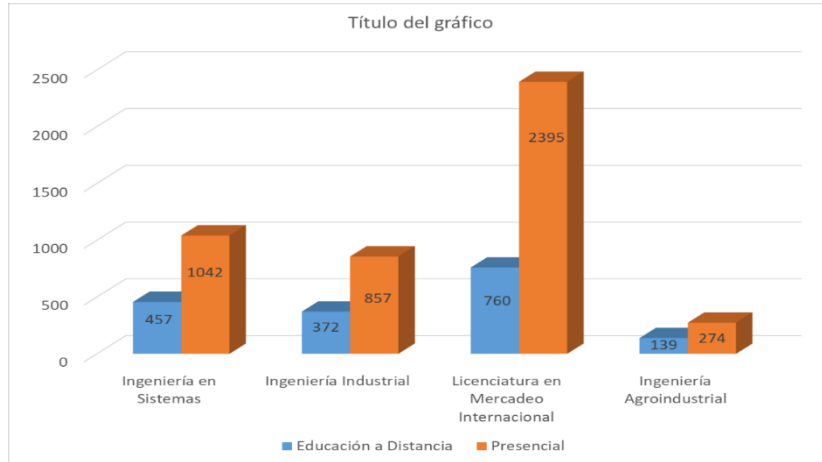


Figura 6. Comparación de ingreso 2019 carreras presenciales y a distancia. Fuente: Elaboración propia a partir de Ingreso UES (2019)

En lo referente a la inscripción de estudiantes, se reportan incrementos en la cantidad total de inscritos por carrera desde el inicio del proyecto (Figura 7).

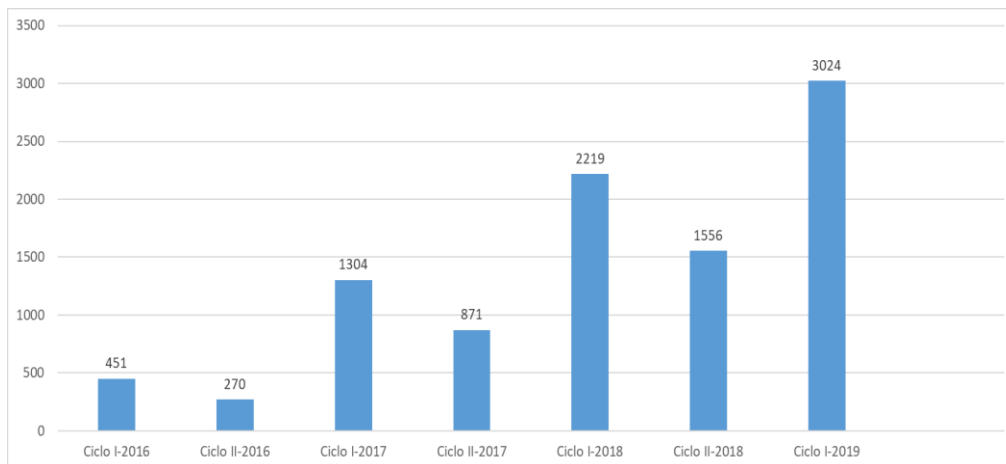


Figura 7. Inscritos por año y ciclo Proyecto Universidad en Línea-Educación a Distancia. Fuente: Elaboración propia a partir Anuario EaD (2018) y Sistema de Información Centralizado (PROMETEO) de la Universidad de El Salvador.

En la Figura 7 también se observa que en el ciclo II de cada año hay una disminución en la cantidad de estudiantes inscritos en comparación con los inscritos en el ciclo I, esto desde el año 2016 hasta el año 2018, por lo que la autora de esta investigación ha consultado los datos estadísticos de rendimiento académico por ciclo, en el documento Anuario EaD (2018), proporcionado por la Unidad de Educación a Distancia de la UES, incluyendo la deserción o abandono, para identificar si pudiese haber alguna relación con estos datos. En la gráfica 4, se presentan los datos del rendimiento académico por ciclo desde el año 2016 hasta el año 2018.

A partir de la Figura 8 se observa que en el año 2016 el porcentaje de abandono en el ciclo I fue de 24%, con 22% de reprobaciones, 1% de retiros de materias y 53% de aprobados. Para el año 2017 se observa que el porcentaje de abandonos disminuyó, obteniéndose un porcentaje de 14%, 27% de reprobaciones, 3,6% de retiros y 55% de aprobaciones. En el año 2018 el porcentaje de abandono en las inscripciones fue de 13%, reprobaciones 22%, retiros 7,9% y aprobaciones 56%. Por lo que se observa que si en cada uno de los tres años se suma el porcentaje de reprobaciones con el porcentaje de abandonos genera un valor que se acerca al porcentaje de disminución en las inscripciones del ciclo II con respecto al ciclo I en cada año.

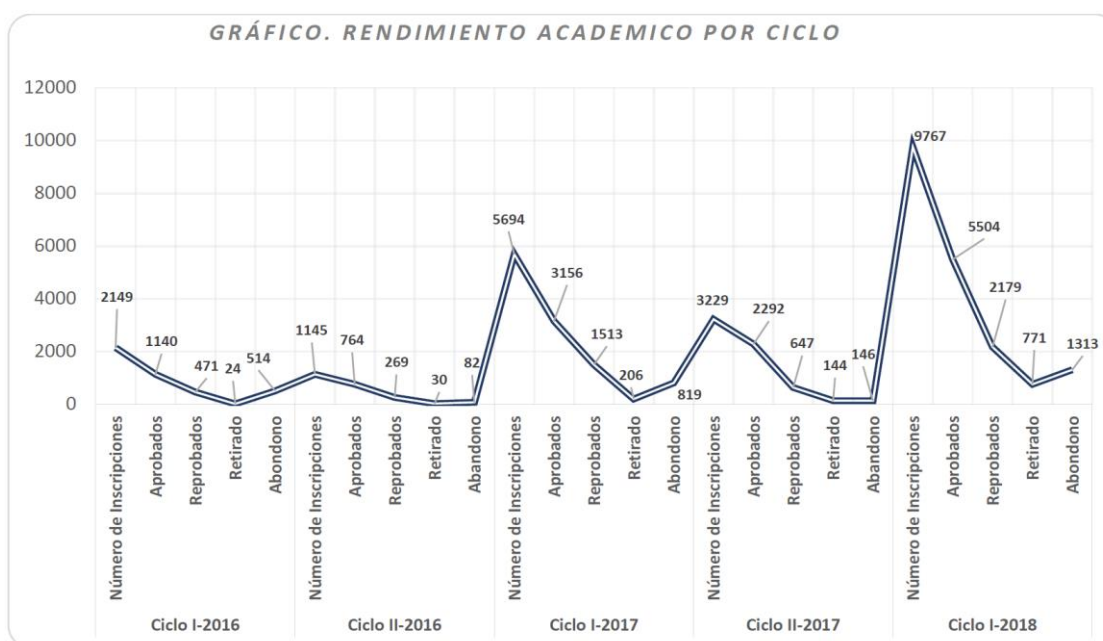


Figura 8. Resultados académicos desde el ciclo I 2016 al ciclo I 2018, modalidad a distancia. Fuente: Anuario EaD (2018).

Por género, se observa (Figura 9) que la cantidad de inscritos ha incrementado para ambos géneros desde el inicio del proyecto, tomando como parámetro el ciclo I de cada año. Aunque el porcentaje de hombres inscritos es mayor al de mujeres, la diferencia no es grande pues para el año 2019 corresponde a un 10%.

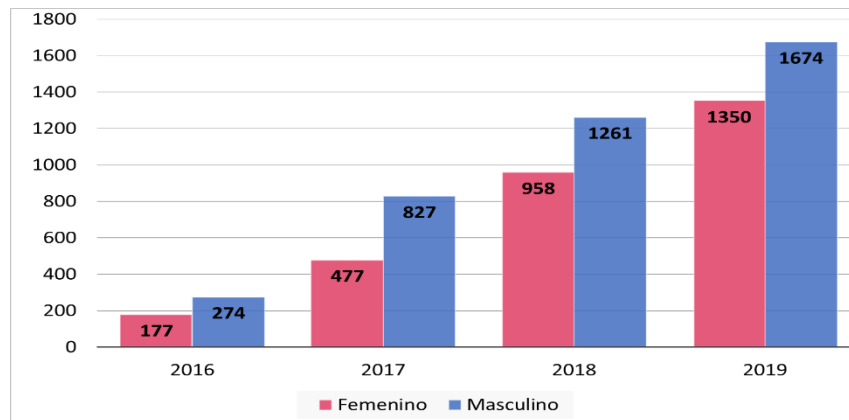


Figura 9. Estudiantes inscritos por género modalidad a distancia y en línea. Fuente: Elaboración propia a partir de Inscripción EaD-Línea (2019).

La diferencia entre géneros se ve más marcada si se toman datos específicos como la inscripción por carrera y en particular para el ciclo I 2019 (Figura 10). Se observa que en el caso de las carreras de Ingeniería en Sistemas Informáticos e Ingeniería Industrial hay una mayor cantidad de estudiantes de género masculino y es bastante menor la cantidad de estudiantes del género femenino, a estas le sigue también la carrera de Licenciatura en Informática Educativa pero con una diferencia menor, lo que cambia en el caso de la carrera de Licenciatura en Mercadeo Internacional dado que la cantidad de estudiantes del género femenino es mucho mayor que la del género masculino. En las demás carreras la diferencia no es tan marcada.

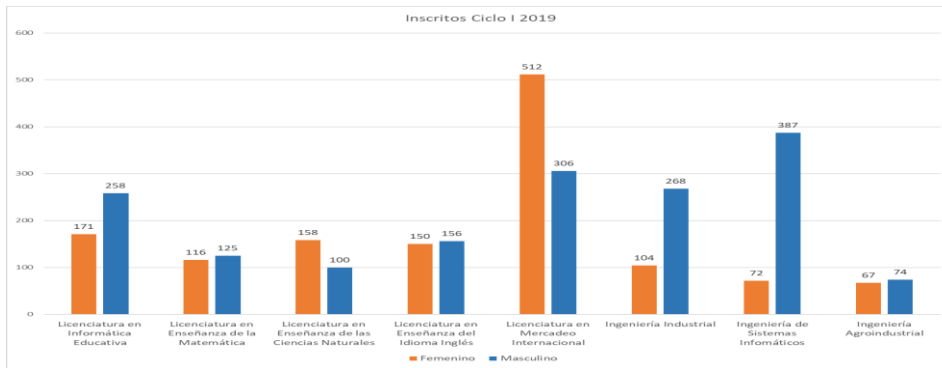


Figura 10. Inscritos por género y carrera, modalidad a distancia y en línea ciclo I 2019. Fuente: Elaboración propia a partir de Inscripción EaD-Línea (2019) y Sistema de Información Centralizado (PROMETEO) de la Universidad de El Salvador.

En lo referente al rango de edad de la población que está accediendo a esta modalidad, se ha tomado como insumo la inscripción del ciclo I 2019 con datos de rangos por edad y género. A partir de la gráfica 7, se puede identificar que la mayoría de población está ubicada en el rango de 30 a 39 años, luego le sigue el de 18 a 21 años y muy de cerca a este el de 22 a 25 años.

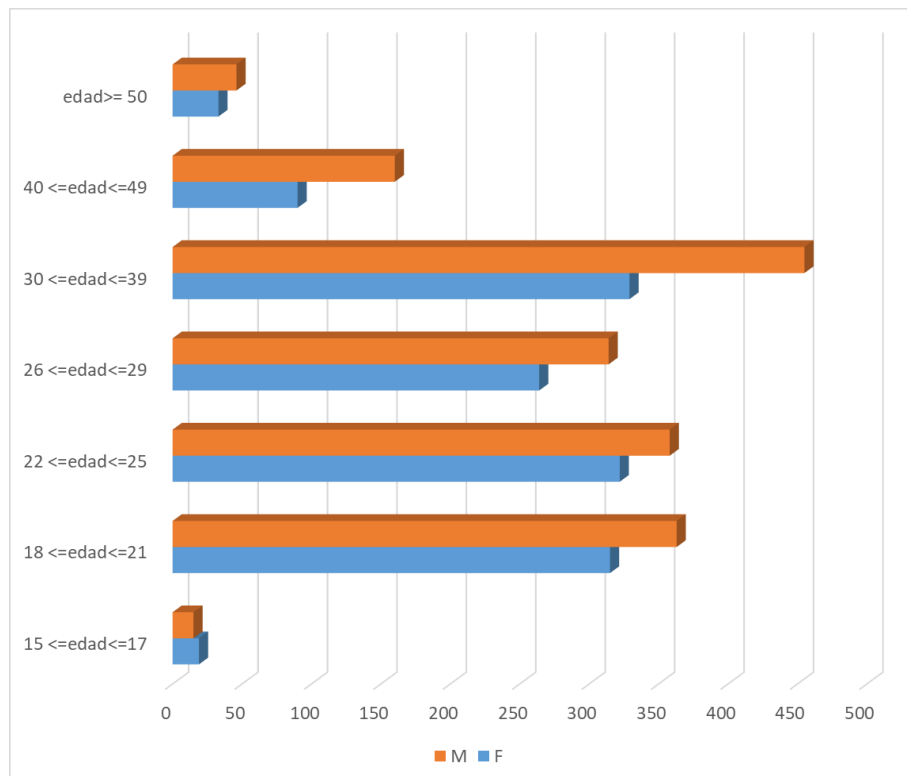


Figura 11. Rango de edades de los estudiantes inscritos modalidad a distancia y en línea ciclo I 2019. Fuente: Elaboración propia a partir de Inscripción EaD-Línea (2019).

Otro parámetro que resulta relevante es la inscripción por sede y año en el período 2016-2019, según datos proporcionados por la Unidad de Educación a Distancia Central, tomando como fuente el sistema de registro académico. En la Figura 12, se observa que la sede con mayor cantidad de inscritos es la de sede San Salvador, seguida por las sedes de Santa Ana, Cojutepeque, Metapán, Ahuachapán, Sonsonate, Santa Tecla y San Miguel. Las sedes ubicadas en las zonas paracentral son las que registran en su mayoría los valores más bajos de inscritos; sin embargo, se registran incrementos de inscritos cada año, al igual que en la mayoría de las sedes de la zona oriental y zona norte del país.

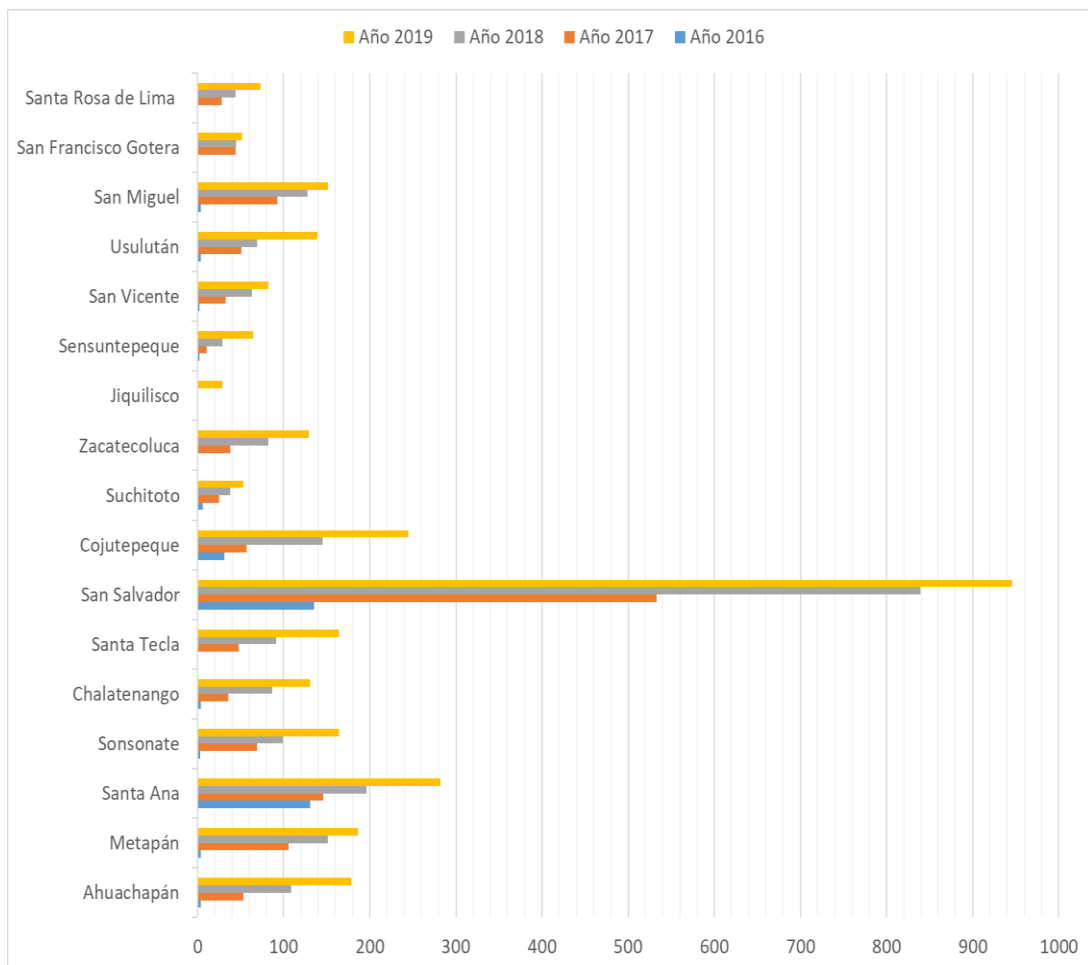


Figura 12. Estudiantes inscritos por sede por año, período 2016-2019. Fuente: Elaboración propia a partir de Inscripción EaD-Línea (2019)

Conclusiones

Es de reconocer que la Universidad de El Salvador ha realizado diversos esfuerzos para iniciar y avanzar en el proyecto de Universidad en Línea-Educación a Distancia, lo que ha representado un reto para ella dado que esta modalidad educativa ha demandado de una nueva metodología de trabajo, la incorporación de nuevas tecnologías, espacios de trabajo, contratación de personal académico y administrativo, estrategias didácticas acordes a la modalidad de educación a distancia, formación docente y diseño y producción de contenidos didácticos acordes a esta modalidad.

Con la implementación de las sedes universitarias en los 14 departamentos del país, la Universidad de El Salvador ha logrado ampliar la cobertura y acercar la educación superior a nivel local, así como también se han generado oportunidades de empleo con la contratación de tutores y personal administrativo en las localidades donde están ubicadas las sedes universitarias. Además, al funcionar los institutos como sedes universitarias, se amplía la oportunidad a los estudiantes de bachillerato para acceder a un nivel de educación superior en su localidad, en particular a los estudiantes que ya están incorporados en un sistema de modalidad educativa flexible.

Se evidencia que la población beneficiada del proyecto Universidad en Línea-Educación a Distancia no son únicamente los estudiantes de esta modalidad sino también los estudiantes de la modalidad presencial de la Universidad de El Salvador y los estudiantes de los institutos nacionales que utilizan los servicios de conectividad, mejoras de infraestructura, laboratorios y equipamiento que se ha instalado en sus centros de estudios.

A partir de los informes y documentos consultados, se evidencia que la modalidad a distancia en la Universidad de El Salvador ha tenido un impacto significativo, a partir de la cantidad de estudiantes registrados, rango de edad de los estudiantes y por género, en esta modalidad lo que conlleva un impacto social dado que está dirigido a personas que tradicionalmente no han logrado acceder a un sistema presencial y que por su situación socioeconómica no les ha sido posible ingresar a una carrera en la modalidad presencial.

Contar con la asesoría y el apoyo de una institución referente a nivel regional en la modalidad a distancia como la Universidad Estatal a Distancia, de Costa Rica, ha

contribuido en el éxito de la ejecución del Proyecto Universidad en Línea-Educación a Distancia.

Recomendaciones

Fortalecer el desarrollo de las carreras de la modalidad a distancia, superando limitantes y ampliando programas de apoyo que orienten a una mejora continua en los servicios de atención académico-administrativo y formación integral de los estudiantes para que logren con éxito culminar sus estudios de educación superior, así como una estructura institucional que proporcione el soporte necesario.

Gestionar una mayor asignación presupuestaria dado que ha aumentado la oferta académica, la cantidad de estudiantes inscritos, las sedes y el mantenimiento de estas, el personal administrativo y docente contratado, la cantidad de material didáctico requerido, la demanda de formación continua del personal, entre otros.

Considerar en las estrategias de difusión la población meta, considerando que según los registros la población mayoritaria de estudiantes del proyecto no corresponde con el rango de los más jóvenes que son los recién graduados de bachillerato.

Tomar en cuenta los resultados de las distintas oportunidades de mejora que se han identificado a partir de procesos de evaluación realizados a nivel interno y externo de la Universidad.

Referencias

Glower, A. (2014). *Modelo educativo y política y lineamientos curriculares de la Universidad de El Salvador: gestión 2011-2015*(Primera Edición ed.). Universidad de El Salvador, Editorial Universitaria, San Salvador, El Salvador.

MINED-OEI (2015). *Plan de Trabajo Proyecto “Universidad Pública en Línea-UES Virtual”*. Manuscrito inédito, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Ministerio de Educación de El Salvador (MINED), San Salvador, El Salvador, 2015.

MINED-OEI (2015). *Protocolo Específico de colaboración entre el Ministerio de Educación de El Salvador (MINED) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Proyecto “Universidad Pública en Línea-UES Virtual”*. Manuscrito inédito, Organización de Estados Iberoamericanos para

la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Ministerio de Educación de El Salvador (MINED), San Salvador, El Salvador, 23 de abril de 2015.

Ramírez, V. (2018). Informe de resultados FODA-Grupos Focales Universidad de El Salvador en Línea-Educación a Distancia. Manuscrito inédito, Universidad de El Salvador, Universidad en Línea y Educación a Distancia.

Rosa, H. (2015). *Primer Balance de UES a Distancia*. Manuscrito inédito, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), San Salvador, El Salvador.

Rosa, H. (2016). *Informe de Avance abril 2016 de UES a Distancia*. Manuscrito inédito, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), San Salvador, El Salvador.

UES-MINED (2016). *Proyecto Universidad en Línea-Educación a Distancia*. Manuscrito inédito, Universidad de El Salvador, Ministerio de Educación de El Salvador, San Salvador, El Salvador.

Universidad de El Salvador (2016). *Modelo educativo de educación a distancia de la Universidad de El Salvador*. Manuscrito inédito, Universidad de El Salvador, Universidad en Línea y Educación a Distancia, San Salvador, El Salvador.

Universidad de El Salvador (2016). *Principales Puestos y Funciones de Educación a Distancia*. Manuscrito inédito, Universidad de El Salvador, Universidad en Línea y Educación a Distancia, San Salvador, El Salvador.

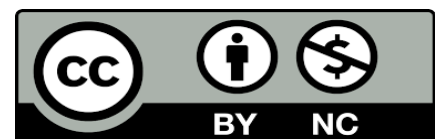
Universidad de El Salvador (2016). *Aspirantes seleccionados carreras modalidad a distancia ingreso 2016*. Manuscrito inédito, Universidad de El Salvador, Unidad de Ingreso Universitario, San Salvador, El Salvador.

Universidad de El Salvador (2018). *Anuario estadístico de las carreras de la Modalidad en Línea y a Distancia*. Manuscrito Inédito, Universidad de El Salvador, Universidad en Línea y Educación a Distancia, Coordinación de Evaluación Institucional y Calidad Académica, San Salvador, El Salvador.

Universidad de El Salvador (2019). *Aspirantes seleccionados ingreso UES 2019*. Manuscrito inédito, Universidad de El Salvador, Unidad de Ingreso Universitario, San Salvador, El Salvador.

Universidad de El Salvador (2019). *Inscripción ciclo I 2019 carreras de la Modalidad en Línea y a Distancia*. Manuscrito Inédito, Universidad de El Salvador, Universidad en Línea y Educación a Distancia, Coordinación de Evaluación Institucional y Calidad Académica, San Salvador, El Salvador.

Este artículo está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



Filosofía en la docencia: aportes para su reflexión

Autor:

Mauricio Santiago¹

Mauricio.santiago.mira@gmail.com

Recibido enero 2020, aceptado abril 2020

Resumen

El presente escrito examina la importancia que tiene la filosofía en la práctica educativa, pues es menester que los docentes reflexionen sobre los procesos que se gestan en la institución educativa. En este sentido, se presenta un breve esbozo sobre la filosofía, su teoría y práctica; además, se expone el para qué de la filosofía en la docencia y en la práctica educativa.

Palabras clave: filosofía, docencia, educación, práctica educativa

Abstract

The following article examines the importance of philosophy in the field of education, inasmuch as it is necessary for teachers to carry out the practice of reflection on the processes that are developed in the educational practice. In that sense, a brief outline about philosophy, its theory and practice is presented; also, is exposed the purpose of philosophy in teaching, and finally, some contributions from philosophy are also mentioned to the educational practice, so that they are contextualized in the educational task.

Keywords: philosophy, teaching, education, educational practice

La enseñanza de la filosofía en el pregrado de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador

¿Para qué necesitamos filosofía en la labor docente?² Dar una respuesta convincente es difícil, y esto por las implicaciones esenciales que tiene el saber filosófico en la práctica educativa. Este tipo de saber ayuda al docente a comprender conceptos y categorías para explicar la realidad en que está inmerso. Es menester tomar en cuenta que la filosofía es

¹ Docente e investigador. Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador.

² En muchas ocasiones se escucha decir la pregunta ¿para qué sirve la filosofía?, una pregunta muy técnica como si lo esencial del conocimiento es la utilidad, divorciándolo de la teoría y de su carácter comprensivo. Al respecto de esta pregunta, Fullat (2000) en la introducción de *Filosofía de la educación*, hace una crítica de lo reduccionista y simplista que parece dicha pregunta, resaltando la necesidad de visualizar el acto educativo, y con ello la actividad de filosofar sobre educación, como más allá de una actividad técnica.

“omnipresente en todo lo que hacemos los seres humanos” (Beuchot, 2015, p. 21), está allí, sea consciente o no. Por consiguiente, debe ser parte de la labor docente y de la vida cotidiana dentro de las aulas. Lo que se necesita es hacerla *visible*. Esto solo es posible si se conocen los aportes filosóficos generales y en específico de educación y se asume una actitud de reflexión dentro de la propia práctica educativa. Con este propósito es que se presentan algunas ideas que el docente puede apropiarse para fomentar la reflexión y autorreflexión.

La filosofía siempre ha estado interesada en cuestiones de la educación (Smeyers, 2010). Desde la filosofía antigua hasta las postmodernas, la filosofía siempre se ha preguntado por elementos esenciales de la educación, tales como qué ideal de persona formar, qué fines educativos perseguir, cuál conocimiento enseñar, entre otros. Lo que significa que la filosofía no es ajena a los procesos educativos.

Para el autor de este trabajo, cuando se hace práctica educativa también se pone en práctica conocimiento filosófico y, de manera dialéctica, al hacer práctica educativa también se puede filosofar sobre ella.

La formación en docencia exige contenidos de filosofía; es decir, pasar por un proceso formal e instructivo donde el futuro docente adquiriera un cúmulo de conocimientos filosóficos. Dada su naturaleza profesional, la universidad se encarga de ellos, pero ¿se estudia filosofía en las carreras que forman en la docencia? En la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, las carreras están divididas en profesorados y licenciaturas, cada una con diversas especialidades. En el caso de los profesorados, se encuentran con matrícula activa³ dos carreras: Matemática, y en Educación básica, ninguna de las cuales lleva contenidos de formación en filosofía. En licenciatura se tienen tres carreras: Ciencia de la educación en la especialidad de primero y segundo ciclo de educación básica; Lenguaje y literatura; e, Idioma inglés, opción enseñanza. Sólo esta última no incluye contenidos de filosofía.

El hecho de que la filosofía no se contemple en el plan de estudios de algunas carreras docentes, limita la formación, en el sentido de que se les priva de métodos y teorías filosóficas para reflexionar y comprender la realidad educativa. ¿Cómo podemos

³ Hay otros cuatro profesorados (dos de ellos orientados a la docencia) que fueron recientemente cerrados: Educación física; idioma inglés; biología, y Ciencias químicas. En ninguno de ellos se llevaba asignatura de Filosofía.

formar a un docente si ni siquiera hay reflexión sobre lo que significa la docencia, la educación, el saber científico, la enseñanza? ¿No deben ser los docentes también filósofos? La cuestión es preocupante, la tarea es grande. En adición, otras carreras que oferta la universidad no están directamente relacionadas con la docencia, sin embargo, algunas de sus graduados pueden llegar a desempeñar la docencia, ya sea en educación media o en la universidad, por lo que se vuelve imperativo que todas las carreras universitarias enseñen filosofía.

No negamos el valor formativo de la filosofía en las prácticas profesionales diferentes de a la docencia, dado que es de igual importancia en ellas; por ejemplo, el profesional de derecho debe reflexionar sobre qué es el derecho, y no solamente desde un punto de vista empírico. Caso parecido sucede, por ejemplo, con idioma inglés, donde la filosofía del lenguaje puede contribuir grandemente a comprender el papel de los sistemas simbólicos en la comunicación humana.

En todo caso, es una decisión que corresponde a los encargados de la evaluación y construcción curricular, quienes a fin de cuentas también deben poseer conocimientos básicos de filosofía porque en la construcción de los planes y programas de estudio subyacen concepciones como educación, ser humano, sociedad, utopía, fin, ciudadanía, entre otros.

Por lo expuesto anteriormente, es necesario revalorar la enseñanza de la filosofía en la formación educativa y utilizarla como herramienta para pensar. Pring (2017) expone que se ha descuidado mucho la filosofía en la formación de los docentes, pues “la filosofía se considera un engorro. Lleva a los futuros docentes a hacerse preguntas extrañas. Socaba el perjuicio de que la mejora en el ámbito educativo es sólo cuestión de seguir lo que se ha demostrado que funciona” (pág. 11). Aparte de la necesidad de enseñar filosofía, también es importante que los docentes lean y hagan filosofía, dado que eso ayuda a comprender lo que se enseña y las concepciones que se tienen de la educación, de sus fines, del ser humano y la naturaleza, de la realidad y el conocimiento.

De la filosofía general a la filosofía de la educación

Definir la filosofía es una tarea complicada, peor si se quiere mostrar una definición única. Para González (2014) la filosofía tiene un carácter histórico, lo que equivale a decir que la concepción que se tenga de ella depende del tiempo y el contexto en que se define. Esto indica que es necesario un examen tanto del significado que ha adquirido de manera histórica, como de su objeto de estudio.

¿A qué hacemos alusión cuando se pregunta qué es la filosofía? La primera aproximación a través de la historia del pensamiento humano nos remonta a los antiguos griegos quienes introdujeron por primera vez la palabra filosofía. El origen de la palabra filosofía se puede encontrar en su raíz etimológica *Philo Sophia*, que literalmente significa amor a la sabiduría. Quien tenga un amor al saber racional, a la adquisición de ideas intelectuales podría considerarse un filósofo, porque esta definición refiere una actitud hacia el conocimiento.

Esa primera acepción no duró mucho tiempo. Con Platón, la filosofía pasó a designar no al amor a la sabiduría, sino que la sabiduría misma, es decir al saber en sí. No obstante, aclara García (2014), ese saber no es cualquiera, sino que es la *episteme* (saber racional producto de la reflexión e investigación) en contraposición a la *doxa* (saber común, espontáneo).

Con Aristóteles se entra a una tercera connotación de la filosofía. Para él, la filosofía designa al conocimiento de todas las cosas que el ser humano puede conocer de manera reflexiva y al conocimiento que posee de ellas (García, 2014). Indica, entonces, un saber general que englobaba, en su tiempo, a la física (las cosas naturales), la lógica (el estudio de la estructura de enunciados) y a la ética (el estudio de la moral). Esta concepción de filosofía como conocimiento general (ciencia total de las cosas), perduró hasta el siglo de la Ilustración, cuando empezaron a surgir las ciencias, las cuales que ya poseían objeto y método de estudio de acuerdo a su naturaleza epistémica.

Posteriormente, en la Edad Media la filosofía adquiere otro significado, pues es desplazada por la teología. La filosofía en la patrística y la escolástica, que fueron las dos grandes escuelas filosóficas cristianas, pasa a ser un instrumento de investigación y reflexión para comprender la verdad revelada por Cristo (Abbagnano, 1994). No en vano

se decía que la fe estaba por encima de la razón y que esta última no era un saber sino un medio para la reflexión religiosa.

El fin de la Edad Media también iba a implicar el fin de la escolástica y su concepción de la filosofía. Con el advenimiento de la Ilustración (siglo XVIII), la filosofía recupera su estatus como saber y como método de reflexión. No obstante, ocurre que se da un auge de las ciencias físicas y con ella van surgiendo nuevas áreas del conocimiento como la sociología, la psicología, la biología, entre otras, que desplazan del centro de producción de saber a la filosofía. En esta periodo histórico, la filosofía se reduce a la reflexión de lo que las ciencias no se pueden ocupar, como la ontología y dentro de ella la metafísica (García M. , 2014), es decir, pensar sobre lo que existe y el ser.

Con esta breve exposición histórica sobre el origen y desarrollo de la filosofía, se deja en evidencia que ella ha sido hija de su tiempo, por lo que reducir el concepto de filosofía a un solo significado corre el riesgo de caer en un reduccionismo que haga perder el sentido plural que posee. Por otro lado, la filosofía también puede ser definida según el objeto de estudio y es lo que mostraremos a continuación.

En cuanto su objeto de estudio, González (2014) menciona que la filosofía puede ser concebida como: reflexión de las cosas naturales, o sea, preguntarse sobre la realidad y lo que nos rodea; reflexión de la totalidad, encargada de realizar una síntesis de todo los conocimientos producidos por las ciencias; reflexión moral, cuya problemática gira en establecer lo que el ser humano *debe ser* en cuanto a sus acciones morales y pensamientos, dos dimensiones muy cargados de valores; y, reflexión del ser humano, es decir, preguntarse por la naturaleza y su finalidad en esta vida. Dependiendo de qué objeto de estudio se aborde, así se entenderá la filosofía, porque que al estudiar un área en específica esta se comprenderá si se toma en cuenta el sentido que posee para ello, por lo que es relevante no perder de vista esa cuestión⁴.

En síntesis, se ha observado que definir la filosofía es muy complicado dado su carácter polisémico⁵; sin embargo, se correrá el riesgo por cuestiones didácticas de

⁴ Una postura radical, si se quiere evitar la diferenciación del objeto de estudio, la da Storig (2017): “todo puede ser objeto de la reflexión filosófica” (pág. 41), por lo que se puede asumir de manera equivalente que en educación todo puede ser reflexionado desde la filosofía.

⁵ López (2015) cuenta que Ignacio Ellacuría trató de dar una definición de filosofía, a lo que el filósofo jesuita respondió, con cierto pesar, que “es lo que hacen los filósofos”.

definirla en términos sencillos y generales. La filosofía puede entenderse como la reflexión que hacen las personas sobre el mundo y las cosas (Mondolfo, 2003), es decir, preguntarse sobre lo que les rodea, y paralelo a ello, implica asumir una actitud de duda y cuestionamiento. De manera categórica, se puede decir, entonces, que no hay actividad filosófica si no se cuestiona, pero este cuestionar hay que hacerlo propio, una actividad propia y no esperar a someterse a lo que dicen los grandes filósofos.

Por lo tanto, la filosofía no es solo saber cómo pensaban los grandes teóricos, sino también aprender a pensar, a dudar, a inquirir sobre los grandes problemas del quehacer educativo docente. La filosofía es una actividad social y crítica, para Gutiérrez (2014) “aprender es... *filosofar*, y sólo así se llega a saber filosofía” (p. 5). Por su parte, Savater (2016) utiliza una brillante analogía:

La diferencia fundamental que hay entre el sabio tipo oriental y un filósofo es que el sabio se las arregla solo, se va a un monte, medita, sufre transformaciones íntimas en la soledad, y a veces ve a su discípulo como un estorbo. El filósofo no, no va vendiendo conocimiento, de alguna manera va cuestionando lo que los otros creen saber y creando una inquietud respecto a lo que los otros quieren saber. Yo siempre he dicho que se filosofa no para salir de dudas, sino para entrar en ellas (pág. 11).

Asumir ese papel de filósofo es lo que se necesita de manera urgente en los docentes, si bien es cierto que resolver los problemas es esencial, también lo es la actitud de pensar sobre ellos y sobre lo que les rodea, sus procesos, productos, conexiones y relaciones. También es necesario hacer comprender a los docentes que reflexionar sobre los problemas filosóficos no es una tarea solo de los grandes teóricos, tampoco es estar reflexionando de manera pasiva y ajeno a la realidad educativa. De aquí la relevancia que tiene la filosofía de la educación en la formación del profesorado, la cual debe ser un pilar formativo junto al desarrollo de habilidades didácticas y pedagógicas. Hablar de educación, entonces, incluye inevitablemente la filosofía educativa y dentro de ella la práctica educativa:

En el marco de un contexto que pretenda ser *formativo*, una educación sin Filosofía sería miope, y la Filosofía de la Educación que no tuviera como referente principal incidir positivamente en las prácticas educativas concretas resultaría estéril. Por lo tanto, es preciso que los profesores adquieran una mayor familiaridad con la rica tradición de contenidos y procedimientos filosóficos que son relevantes para el buen

ejercicio de su trabajo, del mismo modo que se esfuerzan por mejorar los aspectos prácticos y técnicos de su profesión. (Beuchot, 2015, pp. 9-10)

La cita evidencia que la filosofía tiene mucho que aportar a la práctica docente; Beuchot afirma que la filosofía es una herramienta necesaria para saber orientarnos en la práctica docente. De modo que no es posible enseñar, formar e instruir sino se sabe con qué finalidad se hace, o qué ideal se persigue. En la misma línea de análisis, la pregunta ¿para qué una filosofía de la educación en la docencia? Fullat (2000) alude a “lo que se hace y se dice en los campos educativos y pedagógicos en general” (p.13), en consecuencia, todo lo que acontece en el acto educativo y pedagógico, solo se necesita que el docente asuma ese papel de reflexión y lo haga parte de su labor educativa. Fullat (2000) añade que la filosofía también contribuye a la creación de teorías y supuestos generales para explicar la educación. Son actos de pensamiento que se complementan con la experiencia.

Los filósofos de la educación piensan para crear teorías, pero también viven para validarla y replantearla. Precisamente eso es otra de las responsabilidades olvidadas por los docentes, el deber de asumir el papel de productores de conocimientos, profesores intelectuales transformativos les llama Giroux (1997), capaces de poseer autonomía y libertad para realizar transformaciones en el pensamiento y en la realidad. En este sentido, se considera aquí que todos los docentes son filósofos. Este postulado encuentra su fundamentación en Gramsci (1967), para quien todos somos filósofos e intelectuales creadores de cultura, rechaza de forma categórica que solo los grandes genios pueden reflexionar sobre la educación.

El para qué de la filosofía en la docencia: aportes para la práctica educativa

Hay docentes que consideran a la filosofía como un cúmulo de saberes abstractos que no son útiles para la vida profesional y cotidiana (García & García, 2017); hay otros que expresan que la filosofía al enseñar a cuestionar corrompe el espíritu, confunde y derrumba el edificio de las verdades absolutas (*la zona de confort*), sobre todo las religiosas⁶; también se piensa que el campo filosófico solo es para los intelectuales y no

⁶ En cierta ocasión, una estudiante al verme leyendo un libro de filosofía me hizo el comentario de que la filosofía volvía atea y con falsos valores a las personas.

para personas “ordinarias”. Todos estos supuestos son erróneos y deben ser rebatidos por la comunidad educativa.

Ante dicho panorama, muchos docentes se preguntan para qué sirve la filosofía en la docencia, cuando la tarea docente está en formar a los estudiantes de manera integral (Delval, 1999), pero ¿realmente la docencia se dedica a la formación? ¿Cuál formación? ¿Qué tipo de formación? ¿Qué entienden los docentes por formación? Estas preguntas muy posiblemente las responde la teoría de la educación, no obstante, su punto de partida está en la filosofía. Beuchot (2015) da luces sobre la filosofía en la docencia:

La filosofía está, de alguna manera, omnipresente en todo lo que hacemos los seres humanos. Así como el historiador tiene una filosofía de la historia, que subyace a su labor historiográfica, y como el científico tiene una filosofía de la ciencia, así el pedagogo tiene una filosofía de la educación. Y más vale que la haga explícita, que sea consciente de ella, para que no la repita y la reproduzca de manera inconsciente en su labor educativa (p. 21).

Lo anterior indica que la labor docente no puede desligarse de la práctica de la filosofía, es inherente a ella, el desafío de los docentes es ser consciente de ello, es decir, visualizarla en y para su práctica educativa. Teniendo en cuenta los supuestos anteriores, es momento de visualizar algunos aportes de la filosofía de la educación.

El desarrollo de un pensamiento crítico sobre la realidad y las teorías educativas. Si algo identifica a la filosofía es su carácter crítico, el cual lleva a cabo en dos vías: el primero a que no da por verdadero algo que no haya sido criticado y analizado con antelación, y el segundo que antes de emitir un juicio hace un estudio a profundidad de la cuestión que estudia (López, 2012). En otras palabras, alude a que la filosofía al problematizar el saber, la realidad y las cosas, no se deja llevar por las apariencias o por lo que se adquiere por la opinión⁷. López agrega que pensar en la criticidad del saber filosófico es estar en contra del conformismo y de la autoridad intelectual⁸. En este sentido, el docente como un agente de transmisión y transformación de saberes, debe

⁷ La distinción entre la opinión (doxa) y el saber racional (episteme) se origina en el pensamiento de Platón (García M. , 2014). Tal diferencia es necesaria tenerla dado que es también el origen y fundamento de lo que posteriormente se denomina conocimiento científico.

⁸ Considerar algo como verdadero porque lo dice una autoridad, científica, por ejemplo, es en alguna medida ser conformista, no obstante, la labor docente casi en su totalidad se funda en enseñar contenidos establecidos por una autoridad, en este caso la comunidad científica. Por ello, se debe aprender a cuestionar lo que sabemos o creemos saber y lo que enseñamos, dado que el saber racional no es absoluto ni eterno.

tener esa actitud crítica hacia el saber y la realidad, dado el carácter de cambio permanente que posee la realidad social y la rapidez en que cambian y se crean nuevos conocimientos.

En este sentido, siguiendo las palabras de Smeyers (2010), el docente que filosofa no practica una postura dogmática sobre la realidad, por ejemplo, defendiendo con puño de hierro alguna teoría o práctica como si fuera la única verdadera; al contrario, desafía, ofrece otras lecturas o da la posibilidad de que haya una mejor teoría o práctica que da una perspectiva diferente.

Cuestionar la naturaleza humana. ¿Qué tipo de persona se quiere formar? ¿Qué dimensiones de la persona deben formarse? ¿El ser humano posee bondad por sí mismo o lo adquiere con la educación? ¿Es la persona un ser dispuesto a ser formado según los fines de una sociedad? Saber cuál es la naturaleza humana es uno de los problemas esenciales de la filosofía de la educación. Como ya se ha mencionado antes, hacer docencia es educar e implica tener una concepción de ser humano. La filosofía de la educación le ayuda al docente a comprender qué se ha entendido por ser humano a lo largo de la historia.

Los grandes filósofos educativos han dado repuestas que no necesariamente convergen entre ellas. Por ejemplo, Rousseau (2010) creía que el ser humano es bueno por naturaleza, Hobbes (1980) opinaba lo contrario. Fromm (2015) sintetiza muy bien estos dos polos, cuando expresa que el ser humano puede actuar como una oveja dócil, obediente, pasiva, pero también como un lobo que no escatima esfuerzo en utilizar a las personas como un medio para lograr las ambiciones personales de poder. Moore (1994) expresa que entender la naturaleza humana es esencial para la formación moral dado que a fin de cuentas la educación no puede separarse de la moral, lo cual también lleva a inmiscuirse en el terreno de la ética y de la moral.

Comprender el origen y desarrollo del conocimiento, la ciencia y los procesos de investigación educativa. La instrucción que se lleva a cabo en las instituciones educativas está orientada a la transmisión del conocimiento, pero ¿qué hace que el conocimiento que se transmite en las instituciones educativas posea carácter de verdad?, o de manera más puntual: ¿por qué los contenidos son verdaderos?

No es un argumento de peso responder dichas preguntas con que son los que el sistema oficial ha designado para desarrollarlo; esta es una respuesta muy ambigua. El docente debe conocer aspectos básicos sobre teoría del conocimiento, tales como su posibilidad, origen y esencia, dado que eso le permitirá saber navegar en la complejidad de los saberes que se instruyen en las instituciones educativas. Cuestionar el conocimiento y la realidad, inevitablemente dirige hacia la investigación educativa. En consecuencia, ser docente implica también ser investigador⁹. Producir conocimiento contribuye a mejorar el conocimiento práctico de la vida social (Smeyers, 2010), y dentro de ella la vida dentro de las instituciones educativas.

Comprender las cuestiones éticas. La docencia, por ser un acto comunicativo y social, está enmarcada por un marco normativo, una serie de principios, derechos y deberes que regulan su práctica y están orientados a promover actitudes que generen una socialización armónica, respetuosa y justa. Dicho marco normativo especifica lo que debemos hacer como docentes. Esto es, la norma brinda un marco de actuación moral; no obstante, dicho marco, es producto también de la reflexión sobre lo que es lo bueno y lo malo (cuestión ética).

En pocas palabras, la contribución de la filosofía es que permite entender y polemizar por qué algo es malo o bueno y, en consecuencia, por qué el docente debe actuar de una determinada forma en el proceso educativo. Ello hará que el docente sea consciente de la esencia de las reglas morales en que se desenvuelve dentro de la institución educativa, convirtiéndose también en un agente de cambio moral.

Conocer, reflexionar y cuestionar conceptos y categorías inmanentes al proceso educativo. Como ya se ha mencionado en otro apartado, hay una serie de conceptos y categorías con las que se mueve la teoría y la práctica educativa; comprender el significado, su evolución histórica y su polisemia, es una necesidad de primer orden para saber orientarse en la docencia. Si nos cuestionamos cuál es la razón de la docencia, de manera general se puede decir que la formación y desarrollo humano; sin embargo, para entender ese proceso complejo, es menester entender el concepto de formación, ¿formación en qué?, ¿formación a través de qué?, ¿formación hacia qué?, ¿formación de

⁹ Esto es más fuerte en el caso de las universidades, donde docencia e investigación, por lo general, son concebidas bajo el enfoque de unicidad; quien es docente, también es investigador, y para esta última tarea, la filosofía juega un papel elemental al proveer teorías sobre qué es el conocimiento, su origen, esencia y posibilidad.

quién para quiénes?; se denota la exigencia de filosofar sobre ello, también la importancia de conocer el sentido de la formación a través de la historia de la educación.

De igual forma sucede con otros conceptos tan presentes en la docencia tal como enseñanza; ¿qué es la enseñanza?, se pregunta Carr (2005), y prosigue con su cuestionamiento: ¿es un oficio, un arte, una profesión, una vocación?, de los cuales va dando los fundamentos en pro y en contra, todo desde el punto de vista filosófico; de igual forma se hace el cuestionamiento sobre el concepto de educación, de ser humano, de docencia, de aprendizaje, de escolarización, y de muchos otros conceptos inmanentes al proceso educativo. En síntesis, se puede concluir, en palabras de García y García (2017), que conocer y filosofar sobre dichos conceptos “Orienta de manera inmediata a proporcionar una mejor y más profunda comprensión de aquello con lo que el profesional de la educación ya está familiarizado” (pág. 34).

Conclusión

Docencia y filosofía son inseparables, una simbiosis dinámica de la que los docentes no pueden prescindir; antes bien, valorar la teoría y práctica de la filosofía en su profesión. Si bien es cierto que no reciben formación continua de filosofía¹⁰, es un deber que se interesen por la lectura de contenidos filosóficos¹¹, más en específico de filosofía de la educación. Pues ésta última, da a los docentes un marco conceptual para entender la realidad y el conocimiento que se tiene de ella, por lo que no es concebible que los docentes sientan aversión o indiferencia al saber filosófico.

Por último, es urgente la necesidad de que los docentes sistematicen sus reflexiones filosóficas, pues si bien es importante filosofar, también lo es plasmar esas ideas y compartirlas con los demás colegas, porque la crítica del otro también enriquece los conocimientos y hace progresar el saber educativo.

¹⁰ Esto es uno de los aspectos que está muy olvidado en el programa de capacitaciones para los docentes. Se valoran aquellos con componentes metodológicos y de contenidos especializados, mientras que se olvidan los de carácter comprensivo como la epistemología y la ontología.

¹¹ Es una creencia sin fundamento la excusa de que la filosofía es muy difícil de entender. Solo es necesario saber elegir los textos adecuados dependiendo el nivel de dominio que se tenga sobre los conceptos o las categorías. Hay libros para principiantes de manera ilustrada y en forma de manga, muy útiles para los que empiezan a navegar en el vasto saber filosófico.

Referencias

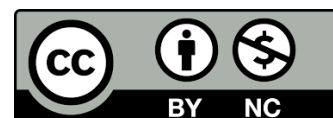
- Abbagnano, N. (1994). *Historia de la filosofía. Volumen 1: Filosofía antigua, Filosofía patristica, Filosofía escolástica*. Barcelona: Hora.
- Beuchot, M. (2015). La filosofía de la educación desde una hermenéutica analógico-icónica. En I. E. Ramírez Hernández, *Voces de la filosofía de la educación* (pp. 21-36). México D.F.
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación: una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Grao.
- Delval, J. (1999). *Los fines de la educación*. México D. F.: Siglo XXI.
- Fromm, E. (2015). *El corazón del hombre*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Fullat, O. (2000). *Filosofía de la educación*. Madrid: Síntesis.
- García, M. (2014). *Lecciones preliminares de filosofía*. México D. F.: Porrúa.
- García, M., & García, J. (2017). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y siempre*. Madrid: Narcea.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Madrid: Morata.
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. México D. F.: Grijalbo.
- Hobbes, T. (1980). *Leviatán*. Madrid: Editora Nacional.
- López, D. (2012). *De la filosofía a la educación. Fundamentos de una Filosofía de la universidad*. San Salvador: Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades.
- Mondolfo, R. (2003). *Breve historia del pensamiento antiguo*. Buenos Aires: Losada.
- Moore, T. W. (1994). *Introducción a la filosofía de la educación*. México D. F.: Trillas.
- Pring, R. (2017). Prefacio. En M. García, & J. García, *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y siempre* (pág. 11). Madrid: Narcea.
- Rousseau, J. J. (2010). *Emilio o de la educación*. México D. F.: Porrúa.

Savater, F. (2016). *La aventura de pensar*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.

Smeyers, P. (2010). Revisiting philosophy education. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 22(1), 91-116. doi:<http://dx.doi.org/10.14201/teri.7133>

Storig, H. J. (2017). *Historia universal de la Filosofía*. Madrid: Tecnos.

Este artículo está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



Alternativa didáctica de redacción y autorrevisión del informe de investigación: experiencia práctica en la formación de doctorandos en El Salvador

Autora:

Mayte Jiménez¹

maytejimenez895@gmail.com

Recibido enero 2020, aceptado abril 2020

Resumen

En este artículo se aborda la enseñanza y el aprendizaje de la redacción y revisión del informe de investigación o tesis, como tipo de texto científico. El objetivo es plantear una alternativa didáctica como parte de la práctica pedagógica realizada por la autora, quien es profesora invitada del Programa Interdisciplinario de Doctorado en Educación de las Facultades Multidisciplinarias de Occidente y Oriente, en la Universidad de El Salvador. La metodología se corresponde con la didáctica de la escritura como proceso. En esta propuesta se evidencian los elementos novedosos incorporados a los componentes esenciales de la clase, dirigidos principalmente a combinar la redacción, revisión, autorrevisión, reelaboración y enriquecimiento de lo escrito, teniendo en cuenta lo semántico, sintáctico y pragmático. Finalmente, se muestran avances satisfactorios, tanto de forma cuantitativa como cualitativa. Las notas obtenidas y avances de los doctorandos evidencian un estado positivo, motivándolos al enriquecimiento y mejora de sus trabajos.

Palabras clave: texto científico, informe de investigación, proceso de construcción de textos escritos, revisión y autorrevisión

Abstract

This article discusses the teaching and learning of the writing and review of the research report or thesis, as a type of scientific text. The objective is to propose a didactic alternative as part of the pedagogical practice carried out by the author, as a visiting professor of the Interdisciplinary Doctoral Program in Education of the University of El Salvador and its Multidisciplinary Faculties in the west and east regional campus. The

¹ Docente e investigadora. Docente del Programa de Doctorado Interdisciplinario de Educación, Universidad de El Salvador.

followed methodology corresponds to the teaching of writing as a process. This proposal shows the innovative incorporated elements in the class and its essential components, aimed at combining writing, revision, self-review, reworking and enrichment of the written result along with semantic, syntactic and pragmatic factors. Finally, satisfactory quantitative and qualitative progress is shown. Grades and advancements achieved by doctoral students indicates a positive result, motivating them to enrich and improve their work.

Keywords: scientific text, research report, written text construction process, review and self-review

Introducción

La palabra *ciencia* parte del verbo griego *isemi*, cuyo significado es “conocer”, “tener noticias de”; también, se deriva del vocablo latino *scientia*, proveniente de *sciens*, -tis participio presente de *scire*, que significa conocer. Etimológicamente, este término significa el conocimiento de la realidad objetiva. A este significado es conveniente añadir le idea de Cassany (1997) que menciona que: “el lenguaje debe jugar un papel central-y no lateral o marginal-en el aprendizaje de las ciencias. Aprender ciencia significa aprender a hablar o escribir sobre ciencia” (pág. 56).

La anterior premisa es imprescindible para los que enseñan a investigar pues el lenguaje constituye un instrumento, tanto de cognición como de comunicación. Lo cognitivo provee al investigador el conocimiento del mundo circundante mediante la comprensión de sus manifestaciones y contradicciones, estando siempre presente la lectura del mundo y de las investigaciones realizadas anteriormente. Como instrumento de comunicación, el lenguaje proporciona, de forma oral como escrita, la visualización y socialización del conocimiento, el proceso investigativo seguido y los resultados que se proponen para la solución del problema, en función de su aplicabilidad en la práctica o para alcanzar un grado científico determinado.

Escribir tesis, artículos, ensayos u otros documentos científicos constituye en sí misma una problemática. Al respecto, Novales (2001) ha expresado que, en el área de la salud, la redacción de textos científicos se le dificulta a la mayoría de los especialistas

cuando tienen que divulgar o comunicar los resultados de sus investigaciones, para mantener actualizada la comunidad científica internacional de los nuevos descubrimientos. En el mismo sentido, García (2017) afirma que no siempre se demuestra competencia en la comunicación escrita y destaca que también les sucede a los profesionales de la pedagogía.

Para las personas cursantes de una maestría o doctorado constituye una tarea de alta complejidad textualizar con un lenguaje apropiado y preciso todo un proceso de investigación (Aguilera, 2007); para lograrlo, estos profesionales necesitan ser orientados en tan ardua tarea. Esta orientación debe seguir un enfoque interdisciplinario; específicamente, entre la enseñanza de la metodología de investigación y la redacción de textos científicos.

Esta necesidad de orientación también se revela en la comprensión de la propia naturaleza interdisciplinaria del conocimiento humano, cuyo proceso de adquisición y elaboración en cada una de las disciplinas o áreas del conocimiento científico relacionados entre sí se comunican textos científicos y del discurso de la ciencia, por lo general sumamente complejos. La complejidad de estos textos científicos descansa en la especificidad de las características de su lenguaje en cuanto a sus aspectos léxicos, sintácticos y retóricos que demandan una mayor carga cognitiva y el desarrollo de habilidades comunicativas, tanto de oralidad como de escritura.

Cuando algunos especialistas en metodología de investigación expresan que investigar implica el descubrimiento de algún aspecto de la realidad y la producción de un nuevo conocimiento, sin hacer alusión a la importancia del lenguaje, evidencian una mirada marginal sobre el papel de éste en el proceso, por citar un ejemplo:

Todo investigador tiene por objetivo estudiar hechos y fenómenos concretos de la realidad de un campo de estudio determinado para llegar a conocer su comportamiento y extraer regularidades, con lo cual es posible caracterizar y describir el objeto de investigación, hacer inferencias sobre el universo o población de que se trate, de modo de arribar a determinados resultados que le permitan comprobar o refutar una hipótesis previamente concebida, responder a un grupo de preguntas científicas, tomar elementos para defender una idea o seguir una guía temática, en dependencia del tipo de investigación de que se trate, a partir de lo cual se puedan obtener nuevos conocimientos (Cerezal & Fiallo, 2012, pág. 1).

Aunque los autores de la cita anterior han hecho referencia a los procesos cognitivos de comprensión y análisis que debe realizar el investigador, ellos no explicitan ni destacan el papel del lenguaje ni la necesidad de poseer tales capacidades lingüísticas para lograrlo; esta idea queda únicamente implícita. Un reflejo de esta situación se da en los diseños curriculares de estudios de maestrías y doctorados en Cuba, en los cuales la asignatura de redacción de textos científicos es parte del módulo final o es optativa. Este fenómeno evidencia que se deja de asumir a la lectura, comprensión y escritura como aspectos inherentes al propio proceso de investigación y, por ende, se aprecian como acciones aisladas que se deben tener en cuenta al final. Por ejemplo, en el enfoque tradicional de investigación, la elaboración del informe de resultados constituye la fase final del proceso.

Haber dirigido como asesora de tesis diversas investigaciones durante 16 años, ser miembro de tribunales de defensa de doctorado, así como profesora invitada del Programa Interdisciplinario de Doctorado en Educación de las Facultades Multidisciplinarias de Occidente y Oriente, en la Universidad de El Salvador, le ha permitido a la autora de este artículo evidenciar que el lenguaje no es visto como un aspecto sustancial en la mayoría de las investigaciones científicas y es considerado como un campo de aprendizaje inaccesible dado su nivel de complejidad. Este fenómeno social y global tiene su origen en que la enseñanza de las ciencias, en cualquier nivel educativo, no abarca cómo se lee o se escribe un texto científico o académico, en tanto medios de divulgación del conocimiento científico. Por ello es frecuente que:

(...) al entrar en contacto con el contenido de la ciencia en las diferentes asignaturas, algunos encuentren serias dificultades, como consecuencia del escaso desarrollo de sus competencias para comprender y construir textos científicos, lo que pone de manifiesto sus limitaciones para obtener conocimientos sólidos, que se integren a las estructuras cognitivas precedentes y que puedan ser debidamente evaluados y utilizados en la adquisición de nuevos conocimientos (Escobar, 2002, pág. 2).

García (2017) avala esta idea al señalar que aprender una determinada disciplina científica significa adquirir su lenguaje (géneros discursivos, terminología y fraseología).

Formarse como investigador es para las personas cada vez más difícil, sobre todo para aquellas que carecen del desarrollo de habilidades comunicativas y lingüísticas, específicamente las de leer y escribir textos científicos. En este tipo de literatura, el lenguaje responde a una ciencia determinada con características específicas y más rigurosas que en cualquier otro tipo de texto; además, los modos de leer y escribir -de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos. Esto depende de la ciencia a la que corresponda el conocimiento científico nuevo que se aporta, ya que las categorías son específicas y difieren en complejidad.

Ante la evidencia de estas necesidades formativas y como profesora invitada del programa de doctorado antes referido para impartir el curso *Prácticas Investigativas*, la autora propuso² una metodología para desarrollar su programa de asignatura. Esta metodología posibilita que mientras los estudiantes avanzan en el cumplimiento del diseño curricular del doctorado, aprenden cómo se escribe cada tipo de texto científico (artículo, ponencia, diseño de la investigación y cada capítulo de su futuro informe de resultados o tesis, teniendo en cuenta sus características específicas) y cómo autorrevisarse y autocorregirse, en función de obtener un producto con elevada calidad.

En este proceso orientador y formativo, la primera dificultad que deben superar los doctorandos consiste en la formulación del problema científico. Posteriormente, sobre la base del diseño de investigación, deben escribir el marco teórico referencial o referentes teórico-metodológicos, el cual no se reduce, para esta autora, solo en la definición de los conceptos esenciales, sino que se deben estudiar los antecedentes históricos e investigativos existentes sobre el objeto de estudio. Una vez logrado esto, se procede a la operacionalización de la variable que se asume como una síntesis teórica de la asunción del autor sobre lo ya dicho y lo nuevo que se propondrá, así como el camino metodológico a seguir.

Sobre la formulación del problema científico, García (2002) confiesa que es muy común que, al comienzo, el investigador encuentre dificultades en el proceso de identificar un problema. Para la autora de este artículo, tal dificultad puede ser paliada si se solicita al futuro máster o doctor su tema de investigación y su problema, aunque todavía no esté clara cuál es la contradicción real que debe ser resuelta mediante el camino de la ciencia; también se le puede sugerir que formule primero su problema sin haber seguido una

² Propuesta diseñada en colaboración con los docentes y el coordinador del programa doctoral.

metodología exploratoria de la realidad y sin haber redactado adecuadamente su situación problemática.

Por otro lado, la redacción de los referentes teórico-metodológicos de la investigación se torna más compleja ya sea porque no se tiene claridad sobre el problema científico a resolver o porque el proceso de la lectura y comprensión de la bibliografía no fue planificado, o porque la metodología para el procesamiento de la información de textos científicos no es la adecuada, o porque no se tiene desarrollada suficientemente la habilidad de lectura. Siguiendo la teoría de la construcción de textos escritos como proceso y la metodología propuesta, el estudiante, quien ya es un profesional formado, concientiza su modo personal de escribir y la inherente práctica de leer, escribir, releer y rescribir constantemente.

Lo central de la metodología estriba en que el doctorando se va formando como investigador-escritor que concientiza su proceso, tanto de investigación como de redacción. Para el investigador-escritor es necesario darse cuenta de cómo escribe, en qué se equivoca, por qué y aprender a cómo autocorregirse; igualmente importante es que comprenda la ciencia correspondiente a su problema, perfeccionando cada más la solución al problema científico formulado.

Este artículo presenta una alternativa didáctica al enfoque tradicional de enseñar esta habilidad para la investigación, en el cual la comunicación es considerada como fase final. En función de lo anterior, se asume que lo comunicativo, tanto oral como escrito, se inicia desde que se planifica la investigación hasta que se socializa y se aplica para transformar la realidad, en este caso educativa.

Desarrollo

La propuesta consiste en una alternativa didáctica empleada en las prácticas investigativas del programa de doctorado referido en la introducción. Para lo cual el equipo de profesores ha rediseñado los componentes, elementos o categorías didácticas del proceso de enseñanza de aprendizaje, tales como los objetivos, contenidos, métodos y procedimientos, los medios, las formas de organización y la evaluación, en función de

orientar el proceso de construcción de textos escritos, en este caso específicamente del informe de investigación o tesis, como texto científico.

Sobre la base del enfoque histórico- cultural, cuya figura central fue L. S. Vygotsky, y de la concepción cubana de aprendizaje desarrollador, en este texto se asume como proceso de enseñanza-aprendizaje, la siguiente definición:

El proceso de enseñanza – aprendizaje se concreta en una situación creada para que el estudiante aprenda a aprender. Se constituyen en un proceso dialéctico donde se crean situaciones para que el sujeto se apropie de las herramientas que le permitan operar con la realidad y enfrentar al mundo con una actitud científica, personalizada y creadora (Addine, 2004, pág. 9).

La autora de este trabajo asume tal definición ya que, de forma concreta y precisa, se evidencian los rasgos esenciales de los métodos empleados en las clases impartidas. En esta se ha ponderado el papel activo del estudiante como investigador-escritor de su proceso, quien debe aprender a planificar, textualizar, revisar, corregir y enriquecer su texto, teniendo en cuentas las características específicas y complejas del lenguaje científico. Para planificar y dirigir este proceso es imprescindible concebir los componentes didácticos, anteriormente mencionados, en forma de sistema, ya que cada uno retroalimenta al otro en función de cumplir el objetivo; esta premisa se refleja en la Figura 1:

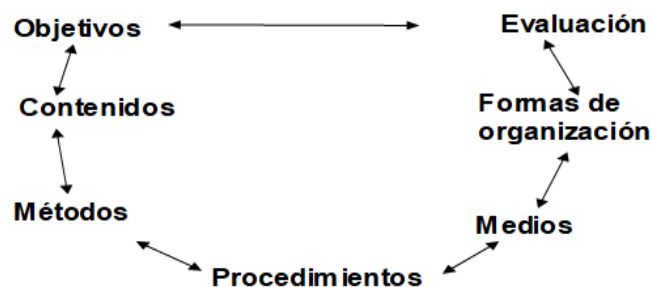


Figura 1. Componentes didácticos de una clase o proceso de enseñanza-aprendizaje. Fuente: Escobar (2012).

A continuación, se presentara como estos fueron rediseñados en función de dirigir un proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido a la formulación del problema y de los referentes teórico-metodológicos de una investigación educativa.

Rediseño de los objetivos

Los objetivos de aprendizaje son esenciales; ellos propician el cumplimiento de los objetivos generales del programa de doctorado antes referido. De estos, la autora del artículo considera que se debe destacar el primero dirigido a:

Consolidar la formación teórico-metodológica y científico-investigativa de los doctorandos, en función de la solución creadora de problemas de la teoría, la práctica educativa y la transformación permanente de la educación salvadoreña a través del trabajo individual y grupal desde un enfoque interdisciplinario (Comité Académico, 2018 Pág. 58).

A partir de este objetivo, en el curso se ha determinado el resto de objetivos de enseñanza y aprendizaje; sobre estos últimos, se ha determinado el contenido, los métodos, los medios, la evaluación y las formas de organización de la enseñanza y viceversa. En tales objetivos se expresa la transformación planificada que se desea lograr en los doctorandos, así como la necesidad de la comunidad universitaria salvadoreña de contar con “doctores de excelencia en la esfera educacional, capaces de transformar y dirigir científicamente procesos e investigaciones, de forma creativa y crítica sobre las contradicciones de la realidad en el ámbito formativo en su contexto de actuación” (Comité Académico, 2018, p. 58). En línea con el conjunto de objetivos generales del programa de doctorado, el objetivo rector de la asignatura a cargo de la autora debía enfocarse en dar cumplimiento a la demanda formativa anterior y estimular a los estudiantes a esforzarse y aprender a redactar, antes, durante y después del proceso investigativo, tomando en cuenta las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del texto.

De este modo, los objetivos generales y específicos del curso fueron elaborados por el equipo de profesores en función de los aspirantes, cuidando de expresar en ellos, según lo plantea Escobar (2012), las habilidades pertinentes y la intención pedagógica que para este caso tiene que ver con los contenidos relacionados con los diversos tipos de textos científicos, así como las características específicas de su estructura y lenguaje

científico. Para mostrar cómo se siguió esta idea, a continuación, se presentan ejemplos de algunos de los objetivos específicos formulados para Prácticas Investigativas II y III:

Ejemplos de objetivos específicos (Prácticas II)

- Comprender las características esenciales y generales del informe de tesis como texto científico.
- Analizar el proceso de construcción del informe de tesis como texto científico.

Gestionar la información necesaria para la elaboración de la justificación empírica y científica del problema científico formulado, en la introducción del informe, empleando adecuadamente las citas de la bibliografía utilizada, según norma APA, sexta edición.

Revisar la versión lograda de la introducción del futuro informe de tesis, teniendo en cuenta las normativas gramaticales, textuales y ortográficas adecuadas para estos tipos de textos y según las aprobadas por el Comité Académico del Doctorado, la Real Academia Española y las normas APA, en su sexta edición³.

Ejemplos de objetivos específicos (Prácticas III)

- Analizar la exposición y argumentación como características retóricas esenciales para la redacción de la situación problemática en función de la formulación del problema científico y de los referentes teórico-metodológicos de la investigación.
- Leer diversos tipos de fuentes, según el tema de investigación, como forma de procesamiento de la información.
- Revisar la redacción de los antecedentes históricos del objeto de estudio como parte de los referentes teórico-metodológicos de la investigación: planificación, textualización y revisión.
- Revisar la redacción del marco teórico conceptual, según objeto de estudio, como parte de los referentes teórico-metodológicos de la investigación: planificación, textualización y revisión.

Como se puede apreciar, los verbos en infinitivo que inician cada objetivo expresan las habilidades que los estudiantes deben desarrollar; los verbos *leer*, *comprender*, *analizar* y *revisar* constituyen habilidades intelectuales vinculadas con los

³ Al momento de la publicación de este artículo, han entrado en vigencia la séptima edición de las normas APA (Nota de los editores).

procesos cognitivos, metacognitivos y comunicativos; lo cual revela la unidad del pensamiento y el lenguaje y cómo este último constituye un instrumento, tanto cognitivo como comunicativo.

Para ejecutar estas habilidades, deben también aprender a consultar diccionarios, planificar antes de textualizar y listar criterios a tener en cuenta para revisar y corregir, elaborar resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, fichas bibliográficas y de contenido. En adición, la autora considera que en futuras versiones del programa de esta asignatura se deben incluir contenidos para el desarrollo de habilidades dirigidas a la comprensión inteligente, crítica y creadora de los textos, el empleo de estrategias de comprensión (de muestreo, anticipación, inferencia, autocontrol y autocorrección). El programa debería además incluir contenidos relacionados con la aplicación de las macrorreglas de reducción (supresión, generalización, construcción), ello permitirá a los doctorandos construir, adecuadamente, los antecedentes históricos y el marco conceptual de su investigación.

La didáctica de la escritura propició el desarrollo de habilidades específicas para la redacción y revisión de la situación problemática y de los referentes teórico-metodológicos como subproductos del informe de investigación, como texto científico, teniendo en cuenta su proceso de construcción y su dimensión semántica, sintáctica y pragmática. Además, se ponderó la autorregulación consciente y constante, facilitándose la realización de acciones de autocontrol y autocorrección del texto escrito.

Rediseño de los contenidos

Sobre la base de los objetivos mostrados anteriormente, los contenidos fueron elaborados a fin de evidenciar los conceptos, leyes, principios y modos de actuación propios de la didáctica de la escritura como proceso y de la enseñanza de la redacción de textos científicos, seguidos en Cuba a partir del aprendizaje desarrollador. Los contenidos rediseñados comprenden por cada módulo de prácticas (II y III) los siguientes.

Prácticas II

Las características esenciales y generales del informe de tesis como texto científico, su estructura y normativas de redacción aprobadas por el Comité Académico del Doctorado.

El proceso de construcción, revisión y corrección, en sentido general, del informe de tesis como texto científico.

La lectura de diversas fuentes como parte de la gestión de la información necesaria para la elaboración de la justificación empírica y científica del problema científico formulado, en la introducción del informe.

La redacción y revisión de la situación problemática y del problema científico

El empleo adecuado de las citas de la bibliografía utilizada para la justificación científica del problema formulado, según norma APA.

La introducción del futuro informe de tesis, teniendo en cuenta las normativas gramaticales, textuales y ortográficas adecuadas para estos tipos de textos y según las aprobadas por el Comité Académico del Doctorado, la Real Academia Española y APA, en su sexta edición.

Prácticas III

La exposición y argumentación como características retóricas esenciales para la formulación del problema científico y de los referentes teórico-metodológicos de la investigación

La relectura de diversos tipos de fuentes, según el tema de investigación, como forma de procesamiento de la información

Los antecedentes históricos del objeto de estudio como parte de los referentes teórico-metodológicos de la investigación: planificación, textualización y revisión.

El marco teórico conceptual, según objeto de estudio, como parte de los referentes teórico-metodológicos de la investigación: planificación, textualización y revisión.

Rediseño de los Métodos y medios de enseñanza-aprendizaje

Desde el punto de vista didáctico, se ha asumido la clasificación binaria de los métodos de enseñanza de Escobar (2012) quien toma en cuenta tanto el aspecto externo (grado de participación y protagonismo de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje), como el aspecto interno (nivel de desarrollo de la actividad cognoscitiva de los doctorandos).

En cuanto a su aspecto externo, se ponderó la utilización del modo conversacional o propiamente interactivo, mediante el cual se logró que profesores y doctorandos asumieran, de forma alternada, el rol tanto de emisor como receptor. Se empleó la formulación de un sistema de preguntas las cuales debieron ser pensadas, de forma adecuada, tratando de evitar la anticipación a las respuestas y que tengan un carácter retórico. Se ponderó la reflexión, valoración, crítica y autocrítica de los avances y dificultades presentadas en el proceso de construcción. También se aplicó, con mayor sistematicidad, el trabajo independiente de los doctorandos. Se les orientó sobre cómo planificar, textualizar y revisar sus propios textos, lográndose mayor protagonismo en su aprendizaje. Esto exigió que los estudiantes se iniciaran en el desarrollo de habilidades y hábitos relacionados con la búsqueda de información.

Por su aspecto interno, los métodos se clasifican en reproductivos y productivos. Los reproductivos posibilitan recordar lo estudiado, establecer el nexo con lo conocido y consolidar lo aprendido. Los métodos productivos garantizan la adquisición de conocimientos nuevos, teniendo en cuenta diferentes niveles de la actividad cognoscitiva. En esta propuesta se planificaron e intentaron aplicar, con mayor sistematicidad, los eminentemente productivos, sobre todo para la aplicación de técnicas de redacción y de revisión que le posibilite al doctorando formarse rigurosamente como investigador-escritor. En sentido general, se ponderó la atención diferenciada, elaboración conjunta y la reflexión colectiva e independiente dirigida a aprender de los errores. Además, se emplearon la modelación constante de los profesores y de los propios estudiantes para evidenciar los errores de redacción que se cometen y mostrar cómo se pueden revisar y corregir. Por ejemplo, en una de las clases se muestra en la siguiente Figura 2, a saber:

El objetivo de hacer **está** reflexión es explicar los obstáculos que el alumno enfrenta en la **actividad algebraica**, ya que estos impiden que el **pensamiento algebraico** se desarrolle completamente. Por otro lado se exponen los hallazgos de algunas investigaciones desarrolladas en el nivel de **primaria básica**, estos muestran la manera en que se va desarrollando el **pensamiento algebraico** en **los alumnos**; finalmente se dejan inquietudes a los lectores sobre la necesidad de prestarle una atención muy específica, al diseño de **actividades algebraicas** con el propósito de conducir **al alumno** por la vía correcta hacia **el aprendizaje del álgebra**.

Figura 2. Texto-No.1 Doctorante del grupo de Santa Ana

Con este se analizaron, en conjunto, los errores de redacción y de ortografía que aparecen en el texto y se le propusieron a la autora diferentes formas de corrección, al mismo tiempo que ella corregía en la pizarra, con ayuda de todos. Para realizar este tipo de actividad de revisión conjunta, se aplicaron, como procedimientos, la lectura en voz alta. Además, durante todo el curso, se emplearon la lectura y relectura en función de planificar, textualizar y revisar, constantemente y se propició la práctica de la lectura propositiva de diversos tipos de fuentes.

A continuación, se expondrán las premisas teóricas tenidas en cuenta y se mostrará la metodología seguida para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el enfoque de enseñanza de la escritura como proceso, de la formulación del problema científico y de la redacción de los referentes teórico-metodológicos de una investigación educativa.

La situación problémica o problemática, como afirma Aguilera (2007), permite formular el problema científico. Para la autora de este artículo, según sus saberes teóricos y experiencias prácticas, considera que solo se logra evidenciar lo anterior con el uso adecuado del lenguaje científico. En este sentido, García (2002) valora, desde lo semántico y pragmático, lo imprescindible de la redacción de la situación problémica, la cual denomina como el preámbulo a la presentación del problema. Además, afirma que: “Este momento requiere explicitud, y se enriquece al expresar, además, la actualidad del problema seleccionado, la necesidad de su investigación para hallar soluciones o, por lo menos, desbrozar el camino para encontrarlas, y la importancia social que reviste abordarlo” (García, 2002, pág. 10).

Sobre esta base teórica, para revisar y reelaborar la redacción de la situación problemática y de la formulación del problema científico, se empleó como técnica de redacción la elaboración de preguntas, cuyas respuestas obligaron a la redacción de párrafos en los cuales se describe el estado en que se encuentra realmente el problema que se pretende resolver. Estas preguntas se elaboraron conjuntamente. De modo que se consultó el significado polisémico del término “situación” y se determinó que la acepción más adecuada es: “Estado de una persona o de una cosa en un momento determinado”. La anterior definición conllevó a que las preguntas se indagaran sobre el estado ideal en que se debía encontrar el objeto de estudio y lo problemático se dirigió a determinar en qué medida hay ruptura o no, entre este deber ser y la manera en que se manifiesta en la realidad, es decir, su estado real.

En las investigaciones educativas, el deber ser o lo ideal debe partir de la necesidad y exigencia social. Mediante una exploración empírica o como resultado de la lectura de informes de investigación antecedentes, apoyado con datos reales de la práctica, el investigador-escritor debe evidenciar la contrariedad y la necesidad de solución que está proyectando. Las preguntas orientadoras para revisar y reescribir la situación problemática quedaron elaboradas como se puede observar en la siguiente Figura 3:

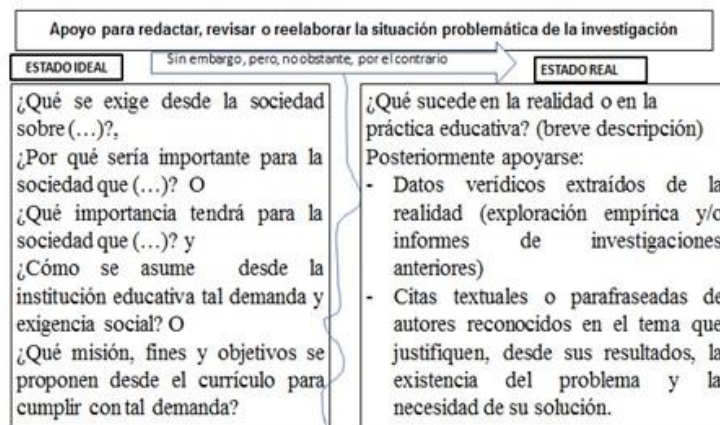


Figura 3. Preguntas orientadoras para redactar, revisar o reelaborar la situación problemática

Cada estudiante fue reorganizando sus ideas o redactando nuevas para responder con párrafos coherentes y precisos a lo que se preguntaba. Este tipo de actividad les permitió concientizar qué secuencia lógica de redacción propicia que se justifique, de forma empírica y científica, la necesidad social, la importancia educativa y la novedad de la contradicción del problema formulado.

Por otra parte, antes de orientar la redacción de los referentes teórico-metodológicos y posteriores a la elaboración de fichas bibliográficas y de contenido, se les propuso a los doctorandos, como tarea de Prácticas II: Confeccionar una tabla en la cual precisaran las categorías claves de su objeto de estudio, los autores y las definiciones que aportan. Después, en conjunto con los estudiantes, se elaboró un procedimiento que sirvió como guion para planificar antes de textualizar. El plan es como sigue.

1. Determinar los antecedentes histórico-lógicos de mi objeto de estudio, para lo cual debo:

- ✓ dividir en etapas lógicas la historia del objeto de estudio.
- ✓ precisar los criterios a indagar según el objeto de estudio.
- ✓ resumir regularidades por etapas.
- ✓ expresar las tendencias del objeto en la historia, de manera tal que se justifique la necesidad de la investigación.

2. Redactar sobre las categorías claves del objeto de estudio, partiendo del esquema elaborado como tarea posterior a Prácticas II; para lo cual debo:

- ✓ “poner a dialogar a los autores sobre cada categoría, en cuanto en qué coinciden y en qué no”.
- ✓ “asumir una posición de aceptación o no de tales definiciones, expresando sus valoraciones en cuanto lo que se aporta y las limitaciones que tiene cada definición o el valor de estas para su investigación”.

Ante las definiciones tomar una de estas posiciones:

- ✓ Seguir la definición textual de un autor determinado.
- ✓ Tomar varias definiciones e integrarlas una.
- ✓ Definir una nueva.

Operacionalizar la variable

Como se puede apreciar, esta propuesta de planificación para textualizar posteriormente el capítulo 1 propicia que el doctorando cumpla con la función epistémica del discurso científico. Esta función se desarrolla, según García (2017), en el tránsito lógico que va desde el *decir el conocimiento* (lo que se ha expresado o aportado sobre el objeto de estudio) hacia el *transformar el conocimiento*; cuando el escritor, desde lo semántico, sintáctico y pragmático del lenguaje científico, es capaz de explicitar una posición nueva, es decir, ideas, valoraciones y puntos de vista diferentes, desde la experiencia personal y saberes teóricos adquiridos.

Para redactar los antecedentes históricos del objeto de estudio, se indicó a los estudiantes que en este aspecto se debe narrar la evolución histórica del problema, constituyendo, para la autora del artículo, una forma implícita de argumentar, mediante el método histórico-lógico, la necesidad de la investigación. Por lo que, mediante la lectura silenciosa y en voz alta, como procedimiento, se consultaron algunos antecedentes históricos de otras tesis y se evidenció cómo la narración permite mostrar la secuencia de los hechos; es decir, su historia.

También descubrieron, en conjunto, que se cuenta en etapas lógicas, concretas e históricas y mediante qué recursos lingüísticos se logra enunciar y explicar las regularidades y tendencias sobre el comportamiento del objeto en el tiempo; lo cual permite visibilizar la razón por la cual se debe investigar sobre el tema. Se aplicaron diferentes tipos de lectura sobre estudios que hablen acerca de la historia del objeto de estudio, para lo cual se les propuso, como actividad independiente, que aplicaran lo siguiente.

Lectura exploratoria para identificar los documentos valiosos

Lectura de profundización para valorar y clasificar el contenido. Lectura de localización de las ideas valiosas (en este caso lo que se cuenta sobre la historia del objeto).

Lectura de sistematización para la conformación de la historia (realizar un trabajo de mesa, antes de textualizar los antecedentes que consistió en una tabla de sistematización histórica o en una línea del tiempo)

Para la revisión y reelaboración de los referentes teórico-metodológicos, primeramente, se debe lograr que los doctorandos comprendan que su lenguaje responde a una disciplina determinada de las ciencias, según el objeto de estudio. Por lo que deben emplear conceptos relevantes que constituyen palabras técnicas de la ciencia específica y que, a la vez, se convierten en categorías de investigación.

En las clases se trabajó en el uso de recursos lingüísticos que permitan caracterizar (describir cómo es) y definir (expresar qué es) cada categoría clave de la investigación. Se modeló cómo lograr argumentar la posición asumida por el investigador, con qué marcadores discursivos se logra expresar que algo se asume o no, desde una posición de aceptación o no de tales definiciones, expresando sus valoraciones en cuanto lo que se aporta y las limitaciones que tienen cada definición o el valor de estas para su investigación. Finalmente, se trabajó sobre cómo deben lograr, en tanto investigadores, expresar conocimientos ya dichos y nuevos en ideas y valoraciones sobre la base de un sistema categorial coherente. Además de asumir tesis o rechazar ideas y brindar argumentos mediante los cuales el investigador sustenta su posición y, por tanto, va creando su propio aporte y un nuevo conocimiento.

En cuanto los medios de enseñanza más empleados se pueden resumir que fueron la pizarra como elemento esencial donde se modelaba el cómo escribir y revisar, y las presentaciones electrónicas, además de las laptops del profesor y de estudiantes, celulares, libros, hojas de trabajo, diccionarios, videos, entre otros. También se emplearon los propios textos de los estudiantes para propiciar la modelación, así como la regulación y autorregulación del proceso de construcción, teniendo en cuenta la técnica de redacción o de revisión que el profesor desarrolló.

Rediseño sobre las Formas de organización

La forma de organización fundamental empleada fue la clase. Para Escobar (2012) la clase es el escenario clave para el desarrollo de conocimientos, hábitos, habilidades, capacidades y valores en los estudiantes. Puesto que la escritura es un acto personal y, por tanto, personológico, la clase se alternó con la consulta individual y el trabajo en

grupos de revisión y corrección, organizados según tipos de errores cometidos con mayor frecuencia.

En las clases frontales se alternaron las actividades teóricas y prácticas; en las consultas individuales, mediante la lectura en voz alta, se propició que los estudiantes detectaran sus errores; después, profesor y estudiante analizaron las causas y cómo solucionarlos. Posterior a estos encuentros, en los grupos de trabajo creados, los estudiantes socializaban sus dificultades y cómo se les dio solución; esto permitió que unos aprendieran de los errores de los otros y descubrieran otras maneras de erradicar las insuficiencias; también se mostraron algunos logros y formas personales de planificar los antecedentes históricos.

Rediseño de la evaluación

La evaluación ha sido concebida teniendo en cuenta sus funciones, tales como la diagnóstica, formativa y de mejora. Al comienzo de los módulos Prácticas II Y III, se realizaron los siguientes diagnósticos:

Práctica II

Valore su desempeño actual como escritor de un artículo científico, teniendo en cuenta los siguientes criterios y preguntas:

- ✓ Mayores logros
- ✓ Avances tenidos (¿en qué considera que ha mejorado?)
- ✓ Mayores dificultades y errores
- ✓ ¿Por qué considera que comete estos errores?
- ✓ ¿Qué debe hacer para subsanarlos, durante este curso?

Práctica III

Valore su desempeño actual como escritor del diseño de su investigación, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- ✓ Mayores logros o avances tenidos

- ✓ Mayores dificultades y errores
- ✓ ¿Por qué considera que comete estos errores?
- ✓ ¿Qué debe hacer para subsanarlos, durante este curso?

Como se puede apreciar, estas dos actividades casi parecidas son de autovaloración personal, lo cual tiene de formativo y mejora, ya que el estudiante concientiza su proceso y se siente más comprometido con su aprendizaje. El profesor compara el diagnóstico individual que posee de cada uno con lo que este logra valorar sobre sí mismo y, mediante un intercambio de criterios, el doctorando comprende qué ha logrado y qué no, por qué cree que mantiene algunas dificultades y cómo debiera subsanarlos.

Durante el curso, las evaluaciones son sistemáticas y finales, de carácter cuali-cuantitativo. Lo cuantitativo se ha expresado en una escala de ponderación de cero a diez (0.0-10.0), siendo la nota mínima de aprobación de 8.0. Lo cualitativo se expresa en que, de forma oral o escrita, se expresan los mayores avances, logros y dificultades; además se ha analizado, en conjunto o de forma individual, qué errores se han cometido, por qué, cómo solucionarlo y cómo evitarlo durante el proceso de planificación, textualización o revisión. Las evaluaciones sistemáticas fueron distribuidas como se ejemplifica en la Figura 4:

Actividad de evaluación sistemática	Puntuación
Exposición del trabajo realizado en el equipo y participación en clases	10
Actividades individuales de redacción y revisión	
Actividades colectivas e individuales de corrección de errores	
Actividad evaluativa posterior al curso	
Comunicación final, de forma oral, del producto final del curso	
Entrega, de forma escrita, del producto final	

Figura 4. Distribución de las evaluaciones

En las evaluaciones finales, que fueron comunicaciones orales de sus avances, apoyados de presentaciones electrónicas, se emplearon planillas en las cuales, además de lo cuantitativo, se incluyeron columnas con observaciones, por cada aspecto evaluado,

en las que se escribieron las mayores dificultades presentadas y sugerencias para la mejora; a continuación, se presenta un ejemplo de estas en la Figura 5.

Nº	Indicador	Nota	Observación (Se deben decir en el momento)
1	Fluidez de las ideas		
2	Calidad de la presentación		
3	Dominio del contenido y fundamentos utilizados		
4	Calidad y pertinencia de las respuestas		
5	Posibilidades de diálogo		
6	Dominio de lenguaje científico		
7	Ajuste del tiempo		
8	Presencia personal		
	Total		

Figura 5. Planilla empleada en las presentaciones orales de los doctorandos.

En esta comunicación oral de los resultados principales alcanzados, hasta el momento, se obtuvieron en las dos sedes resultados satisfactorios, tanto de forma cuantitativa como cualitativa. Las notas obtenidas se comportaron en un rango de 8.2 a 9.5, lo cual muestra un estado de avance. En el intercambio con los miembros de los tribunales efectuados, los doctorandos evidenciaron un estado positivo, ya que se les evidenciaron logros y dificultades, para las cuales se les aportó para enriquecer y mejorar sus trabajos. Los estudiantes recibieron estas evaluaciones de forma individual con los planteamientos de cada profesor, lo cual les servirá para su autorreflexión y autocorrección futura, en función de lograr una versión de la futura tesis, cada vez, de forma gradual, con mejor calidad.

Conclusiones

En este artículo se abordó, desde la didáctica de la escritura como proceso, la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la redacción y revisión del informe de

investigación o tesis, como tipo de texto científico. La importancia de este tema radica en que el doctorando, quien ya es un profesional formado, concientiza su modo personal de escribir y cómo antes, durante y después de la investigación debe leer, escribir, releer y rescribir constantemente.

El objetivo de este trabajo consistió en visualizar una alternativa didáctica como parte de la práctica pedagógica realizada por la autora, quien es profesora invitada del Programa Interdisciplinario de Doctorado en Educación de las Facultades Multidisciplinarias de Occidente y Oriente, en la Universidad de El Salvador.

Los resultados se han alcanzado de forma gradual y lenta, aunque, se debe destacar que en la evaluación final de Prácticas III, se mostraron avances satisfactorios, tanto de forma cuantitativa como cualitativa. Las notas obtenidas y avances de los doctorandos evidenciaron un estado positivo, motivándolos al enriquecimiento y mejora de sus trabajos.

Referencias

Addine, F. (2004). *Didáctica*. La Habana: Pueblo y Educación.

Aguilera, A. R. (2007). *La investigación en la Educación*. Santo Domingo : Apusele.

autores, C. d. (2018). Programa de Doctorado. Sanata Ana , El Salvador : Universidad de El Salvador.

Cassany, D. (1997). *Describir el escribir*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2009). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2010). *Afilas el lapicero*. Barcelona: Anagrama.

Cerezal, J., & Fiallo, J. (2012). *Cómo aprender a investigar en Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.

Escobar, A. R. (2002). Curso 55 del Evento interancional de Pedagogía.

Escobar, A. R. (2012). *Introducción a la Didáctica de Español-Literatura*. La Habana: Pueblo y Educación.

García, I. D. (2002). *Una guía para Tesinas y Tesis*. La Habana: ISECRE.

García, I. D. (2017). *El texto científico: algunas consideraciones para la comunicación en la ciencia*. La Habana: Pueblo y Educación .

Novales, I. P. (2001). Aspectos importantes de la redacción científica. *Revista Ciencias Médicas* , 15-31.

Este artículo está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

