



Universidad de Cuenca  
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación  
Departamento de Investigación y Postgrados  
Maestría en Educación y Desarrollo del Pensamiento

La Mediación Pedagógica en la Facultad de Filosofía de la Universidad del  
Azuay. Aplicación en el aula

Tesis previa a la obtención del Grado de  
Magíster en Educación y Desarrollo del  
Pensamiento

Autor: Lcdo. Ramiro Javier Laso Bayas

Director: Lcdo. Claudio López Calle, Magíster

Cuenca - Ecuador  
2014



Yo, Ramiro Javier Laso Bayas, autor de la tesis “La Mediación Pedagógica en la Facultad de Filosofía de la Universidad del Azuay. Aplicación en el aula”, reconozco y acepto el derecho de la Universidad de Cuenca, en base al Art. 5 literal c) de su Reglamento de Propiedad Intelectual, de publicar este trabajo por cualquier medio conocido o por conocer, al ser este requisito para la obtención de mi título de Magíster en Educación y Desarrollo del Pensamiento. El uso que la Universidad de Cuenca hiciera de este trabajo, no implicará afección alguna de mis derechos morales o patrimoniales como autor.

Cuenca, 20 de marzo de 2014.

Ramiro Javier Laso Bayas

Cédula de Identidad 1706357959



Yo, Ramiro Javier Laso Bayas, autor de la tesis “La Mediación Pedagógica en la Facultad de Filosofía de la Universidad del Azuay. Aplicación en el aula”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Cuenca, 20 de marzo de 2014.

Ramiro Javier Laso Bayas

Cédula de Identidad 1706357959



## RESUMEN

La investigación se propuso conocer la aplicación de la Mediación Pedagógica por parte de los profesores de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Azuay, con maestría en Docencia universitaria, y determinar su incidencia en la práctica docente en el aula. A esto se sumó, el interés por conocer la trascendencia del posgrado en Docencia Universitaria, así como, diseñar un Plan de Formación inicial para los profesores de la Universidad. Se asume como enfoque el método cuali-cuantitativo con la participación de 15 docentes y de 72 estudiantes. Es un estudio exploratorio-descriptivo realizado una sola vez. Los instrumentos de investigación fueron: la aplicación de encuestas; grupos focales; análisis documental proveniente de los materiales de trabajo de los docentes y de los resultados de evaluación docente de la Universidad, y, por último, la entrevista al doctor Daniel Prieto Castillo, experto en el tema. Se reafirma en el trabajo realizado, la compenetración del docente como especialista de la materia y acompañante del proceso de aprendizaje. Hay una actitud positiva en los docentes, por asumir y otorgar sentido a la actividad educativa. Esta finalidad, otorga validez a las relaciones personales que se establecen, a la preparación del docente, a las instancias desde las cuales se hace pedagogía y a la preparación y seguimiento del estudiante a través de los procesos de evaluación. Se destaca, como poco valorado, la configuración del mapa de prácticas y la elaboración de material propio para el ejercicio docente.

### **Palabras clave**

Universidad, mediación, mediación pedagógica.



## ABSTRACT

The purpose of this research was to learn how the professors of the Faculty of Philosophy of the University of Azuay, who have a Masters degree, apply Pedagogical Mediation as well as its incidence in the classroom practice. In addition, understanding the transcendence of the postgraduate program in University Teaching is of interest for this study along with the design of an initial Training Program for University teachers. The qualitative-quantitative method is applied with the participation of 15 teachers and 72 students. It is an exploratory-descriptive study, which was carried out a single time. Semi structured research tools were employed through the use of surveys; focus groups; document analysis of the teacher's working materials and the results of the university teacher's evaluations; finally, an interview with Doctor Daniel Prieto Castillo, who is an expert on this matter. During this work the teachers' involvement as a specialist and as a companion during the learning process is reaffirmed. Teachers show a positive attitude toward taking over responsibility and giving sense to the educational activity. This objective gives validity to the personal relationships that are established, to the teachers training, to the institutions where pedagogy is carried out, and to the student training and follow up through the evaluation processes. An outstanding point is how labor practice and the creation of material for the teaching practice are poorly valued.

### Key words

University, mediation, pedagogic mediation



## **DEDICATORIA**

A mi mujer. Entrañablemente amorosa. A ella.

## **AGRADECIMIENTO**

A la mujer, esposa y madre que me acompaña. A ella mi agradecimiento por su vigilia amorosa de espera y de paciencia.

A mis hijas, María Isabel y María Inés, sus esposos y mis nietos. Ilusión nunca acabada de vidas hermosas.

A Juan, mi cuñado y hermano.

A Claudio López por su perseverante iluminación para con este trabajo.

Y a las Universidades del Azuay y Cuenca por ser mi lugar de aprendizaje permanente.



## ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN _____	4
ABSTRACT _____	5
DEDICATORIA _____	6
AGRADECIMIENTO _____	6
ÍNDICE DE CONTENIDOS _____	7
ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS _____	11
Índice de tablas _____	11
Índice de gráficos _____	11
INTRODUCCIÓN _____	14
CAPÍTULO No. 1 LA UNIVERSIDAD. COMPRENSIÓN _____	16
1.1 Introducción _____	16
1.2 La Universidad: planteamiento inicial _____	16
1.2.1 La Universidad en la historia _____	18
1.2.1.1 Diferentes modelos _____	18
1.2.1.2 Lo antiguo: el pasado como Universidad Latinoamericana _____	20
1.2.1.3 Las premisas de las diferentes reformas universitarias _____	22
1.2.1.4 La Universidad desde las orientaciones descritas _____	22
1.2.1.5 Lo actual: crisis que enfrenta la Universidad Latinoamericana y Ecuatoriana _____	23
1.2.1.6 Características de esta reforma _____	24
1.2.2 La Universidad y sus retos de cara al siglo XXI _____	25
1.3 La Universidad Ecuatoriana _____	28
1.3.1 Panorama histórico _____	28
1.3.2 La Universidad Ecuatoriana desde la normativa constitucional y reglamentaria _____	30
1.3.2.2 Ley Orgánica de Educación Superior _____	31
1.3.2.3 Modelo de Evaluación de Carreras _____	31
1.3.2.4 SENPLADES _____	32
1.3.2.5 Reglamento de Régimen Académico _____	33
1.4 La Universidad del Azuay _____	35



1.4.1 Introducción _____	35
1.4.2 Desde el Plan Nacional para el Buen Vivir _____	35
1.4.3 Desde la Agenda Zonal 6 _____	36
1.4.4 Pensamiento que presidió el nacimiento de la Universidad del Azuay _____	37
1.5 Conclusión _____	42
<b>CAPÍTULO No. 2 LA MEDIACIÓN</b> _____	<b>44</b>
2.1 Introducción _____	44
2.2 Reuven Feuerstein _____	45
2.3 Lev S. Vygotsky _____	49
2.4 El concepto de mediación en Vygotsky y Feuerstein _____	51
2.5 Conclusión _____	55
<b>CAPÍTULO No. 3 DANIEL PRIETO CASTILLO: LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA</b> _____	<b>57</b>
3.1 Introducción _____	57
3.2 El autor _____	57
3.3 La Mediación Pedagógica _____	59
3.4 Educación y Comunicación _____	61
3.4.1 En tiempos de apuro, tiempo de construcción personal _____	61
3.4.2 En tiempos de apuro, ejercer una pedagogía del sentido _____	63
3.4.3 Mediación pedagógica comunicacional _____	66
3.5 Características _____	67
3.5.1 El respeto al otro _____	67
3.5.2 La comunicabilidad _____	68
3.5.3 La participación _____	68
3.5.4 El umbral pedagógico _____	69
3.5.5 Aprendizajes decisivos _____	69
3.5.6 Las instancias de aprendizaje _____	71
3.5.6.1. La institución como mediadora _____	71
3.5.6.2. El educador como mediador _____	73
3.5.6.3. Aprendizaje con los medios y los materiales _____	74
3.5.6.4. Aprendizaje con el grupo _____	75
3.5.6.5. Aprendizaje con el contexto _____	76
3.5.6.6. El aprendizaje consigo mismo _____	76



3.5.7 El método	77
3.6 Conclusión	78
<b>CAPÍTULO No. 4 PLAN DE FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DEL AZUAY</b>	<b>79</b>
4.1 Introducción	79
4.2 Objetivos	81
4.3 Contenidos	81
4.4 Modalidad	81
4.5 Requisito	82
4.6 Apoyo	82
4.7 Bibliografía	82
<b>CAPÍTULO No. 5 METODOLOGÍA</b>	<b>84</b>
5.1 Introducción	84
5.2 Preguntas	85
5.3 Objetivos	86
5.4 Tipo de investigación	87
5.5 Participantes	88
5.6 Instrumentos	90
5.7 Procedimiento	91
<b>CAPÍTULO No. 6 RESULTADOS</b>	<b>92</b>
6.1 Resultado 1: Principios de la Mediación	92
6.1.1 Relación interpersonal del docente (Gráficos 5-18)	92
6.1.2 Aprendizajes para (Gráficos 19-24)	103
6.1.3 Instancias de aprendizaje (Gráficos 25-30)	105
6.1.4 Evaluación (Gráficos 31-35)	108
6.2 Resultado 2: Mapa de prácticas (Gráficos 36-40)	110
6.3 Resultado 3: Estrategias de clase al inicio, desarrollo, cierre y tecnológicas. (Gráficos 41-48)	114
6.4 Resultado 4: Materiales (Gráficos 49-50)	119
6.5 Resultado 5: Evaluación del Posgrado (Gráficos 51-59)	121
6.6 Discusión	124
6.6.1 Los patrones o tendencias más importantes detectados en los resultados del posgrado	124
6.6.2 Grado de alcance de los objetivos planteados	125



CAPÍTULO No. 7 CONCLUSIONES _____	127
CAPÍTULO No. 8 RECOMENDACIONES _____	133
BIBLIOGRAFÍA _____	135
Libros _____	135
Revistas _____	136
Internet _____	139
Entrevistas _____	141
Otros _____	141
ANEXO No. 1 _____	143
ANEXO No. 2 _____	148
ANEXO No. 3 _____	153
ANEXO No. 4 _____	159
ANEXO No. 5 _____	163
ANEXO No. 6 _____	165



## ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

### Índice de tablas

Tabla No. 1 Principios de la Revolución Ciudadana para la Educación Superior _____	33
Tabla No. 2 Tipos de prácticas _____	68
Tabla No. 3 El profesor, en la primera semana de clases, analizó con ustedes el sílabo, les explico su contenido, la metodología docente, los sistemas de evaluación que va a utilizar, la bibliografía y cualquier otra actividad relacionada con el desarrollo de la materia. (Promedio por semestre). _____	101
Tabla No. 4 Le gustaría volver a tener clases con este profesor _____	102
Tabla No. 5 Considera usted que el profesor preparó las evaluaciones con anticipación _____	110
Tabla No. 6 Frases textuales de los docentes _____	124

### Índice de gráficos

Gráfico No. 1 Sexo _____	89
Gráfico No. 2 Rango de edad (años cumplidos) _____	89
Gráfico No. 3 Años de docencia en la Universidad (rangos) _____	89
Gráfico No. 4 Años de docencia en la Universidad (rangos) por género ____	89
Gráfico No. 5 Porcentaje del nombre de estudiantes conocidos por el profesor _____	92
Gráfico No. 6 Tiempo de preparación académica (horas por semana) ____	92
Gráfico No. 7 En el proceso de acompañamiento y promoción del aprendizaje: valoración de la experiencia del estudiante _____	93
Gráfico No. 8 Establecimiento de relaciones académicas con colegas ____	94
Gráfico No. 9 Confianza en las capacidades de aprendizaje que posee el estudiante _____	94
Gráfico No. 10 La mirada como signo de respeto y atención a las opiniones de los estudiantes _____	95
Gráfico No. 11 En las relaciones presenciales dentro del proceso acompañamiento y promoción del aprendizaje: EL profesor está abierto a la crítica por parte de estudiantes _____	96



Gráfico No. 12 El profesor demuestra seguridad en las actividades propuestas _____	96
Gráfico No. 13 El profesor genera empatía con los estudiantes _____	97
Gráfico No. 14 El profesor escucha con respeto los comentarios, argumentos y reclamos de los estudiantes _____	97
Gráfico No. 15 Con el discurso, la comunicación y el diálogo dentro del proceso acompañamiento y promoción del aprendizaje: El profesor utiliza un lenguaje claro en las exposiciones _____	98
Gráfico No. 16 El profesor utiliza palabras de acuerdo con el propio contexto de los estudiantes _____	98
Gráfico No. 17 El profesor respeta las diferencias individuales de los estudiantes _____	99
Gráfico No. 18 El profesor dedica tiempo a dialogar con los estudiantes _____	99
Gráfico No. 19 Incertidumbre _____	103
Gráfico No. 20 Gozar para la vida _____	103
Gráfico No. 21 Significación _____	103
Gráfico No. 22 Apropiarse de la Historia _____	103
Gráfico No. 23 Expresión _____	104
Gráfico No. 24 Convivir _____	104
Gráfico No. 25 Ambiente educativo _____	105
Gráfico No. 26 Institución _____	105
Gráfico No. 27 Educador _____	106
Gráfico No. 28 Medios y materiales _____	106
Gráfico No. 29 Grupo _____	106
Gráfico No. 30 Uno Mismo _____	106
Gráfico No. 31 Planificación de las evaluaciones _____	108
Gráfico No. 32 Criterios de evaluación claros _____	108
Gráfico No. 33 Evaluación del progreso de los estudiantes _____	108
Gráfico No. 34 Evaluación aplicada con la finalidad de que el estudiante siga creciendo como persona _____	108
Gráfico No. 35 Aplicación de los 'saberes' en la evaluación _____	109
Gráfico No. 36 Uso de mapa de prácticas. Utilización _____	110
Gráfico No. 37 Tipos de prácticas _____	111



Gráfico No. 38 Explicación de lo que se espera en la realización de prácticas	112
Gráfico No. 39 Explicación de a los estudiantes del sentido de la realización de prácticas de acuerdo a los objetivos de la materia	112
Gráfico No. 40 Proposición a los estudiantes de sugerencias y recomendaciones para una mejor realización de las prácticas	113
Gráfico No. 41 En la promoción y acompañamiento: Estrategias utilizadas para iniciar la clase o tema	114
Gráfico No. 42 Estrategias utilizadas para desarrollar la clase o tema	115
Gráfico No. 43 Relación del contenido con otras asignaturas o temas	115
Gráfico No. 44 Relación de los contenidos con situaciones o problemas reales	115
Gráfico No. 45 Relación de la experiencia personal con los contenidos	116
Gráfico No. 46 Materiales utilizados para el desarrollo de los contenidos	117
Gráfico No. 47 Estrategias utilizadas para concluir la clase	117
Gráfico No. 48 Estrategias tecnológicas utilizadas para concluir la clase	118
Gráfico No. 49 En el proceso de promoción y acompañamiento: Elaboración de material docente	119
Gráfico No. 50 Tipos de materiales propuestos para la promoción y acompañamiento de los estudiantes	119
Gráfico No. 51 Criterio sobre el postgrado	121
Gráfico No. 52 El postgrado me cambió la manera de dar clases	121
Gráfico No. 53 Cambios producidos en las asignaturas debido al postgrado	122
Gráfico No. 54 Contenido de los módulos del postrado	122
Gráfico No. 55 La Bibliografía del postgrado	122
Gráfico No. 56 El método semipresencial y las reuniones con los tutores	122
Gráfico No. 57 El texto paralelo como recurso de aprendizaje	122
Gráfico No. 58 Las prácticas	122
Gráfico No. 59 Satisfacción del postgrado	123



## INTRODUCCIÓN

Este trabajo de Maestría, tiene como marco general de reflexión el tema de la mediación pedagógica. Cuando hablamos de ella, la ubicamos dentro de un contexto de pensamiento socio cultural, cognitivo y comunicacional donde el ser humano ocupa el puesto principal y donde –de acuerdo a sus propias características- puede alcanzar cotas muy altas de crecimiento y formación dependiendo del tipo de ayuda pedagógica que se le proporcione.

En el primer capítulo, se aborda el tema de la Universidad como lugar mediador por excelencia. Se presenta el tema de la Universidad en la comprensión de su historia y sus retos, con sus movimientos y su presencia mediadora en la vida de los seres humanos. La Universidad desde sus diferentes modelos de mediación y la influencia que éstos produjeron en la historia de la humanidad. Este un primer bloque de la tesis.

Hay un segundo bloque que comprende la conceptualización teórica de la mediación. Estarían en éste, los capítulos segundo y tercero.

En el capítulo segundo, se proponen algunos elementos referenciales para la comprensión del concepto mediación desde dos autores relevantes: Reuven Feuerstein y Lev S. Vygotsky. ¿Cómo entienden y cuáles son las características que conlleva la mediación? ¿En qué elementos son coincidentes y en cuáles son divergentes?

El capítulo tercero presenta la manera peculiar de entender la mediación que tiene Daniel Prieto Castillo, considerado como uno de los mayores expertos en América Latina en comunicación y educación. Para Prieto Castillo, no hay cultura posible sin mediaciones, desde el lenguaje que utilizamos hasta el teclado de la computadora, pasando por absolutamente todo lo producido por el ser humano para vivir y comunicarse. No hay ser humano sin mediaciones. ¿Cuáles son los fundamentos? ¿Por qué la mediación es pedagógica y cuándo deja de serlo? ¿Cuáles son sus características?



Se desarrolla un tercer grupo. Sería el bloque de análisis y reflexión práctica y que comprende los capítulos cuarto, quinto y sexto.

El capítulo cuarto –no contemplado en el proyecto original- propone el diseño general de un Plan de formación inicial para el docente de la Universidad del Azuay. ¿De qué manera se pueden establecer puentes para generar una carrera académica que empate profesionalización y docencia?

Está el capítulo quinto, donde se presenta la metodología utilizada a través de las preguntas, objetivos, tipo de investigación, participantes, instrumentos y procedimiento.

El capítulo seis, comprende el análisis y la interpretación de los resultados provenientes del trabajo de campo. Se quiere en base a este análisis, no solo conocer si los docentes aplican o no la mediación pedagógica, sino también la respuesta del docente frente al proceso enseñanza-aprendizaje. ¿Qué importancia le ha dado y cómo se ha involucrado en el proceso formativo?

Estaría el bloque final con las conclusiones en el capítulo siete y las recomendaciones en el capítulo ocho.

Se quiere a través de estas páginas, conocer y apreciar la importancia de la mediación pedagógica, así como, satisfacer un requisito fundamental de aprobación de grado. Se espera, además, que este aporte sirva para animar a todos los docentes e interesados en acompañar y promover el aprendizaje de los seres humanos.



## CAPÍTULO No. 1 LA UNIVERSIDAD. COMPRENSIÓN

Factores que destruyen al ser humano:  
 “la política sin principios; el placer sin compromiso;  
 la riqueza sin trabajo; los negocios sin moral;  
 la sabiduría sin carácter; la ciencia sin humanidad y  
 la oración sin caridad” (Gandhi).

### 1.1 Introducción

Esta primera parte, enmarca a la Universidad del Azuay, en el contexto de la historia de la Universidad y, la sitúa también con detenimiento, en el marco de la comprensión de la Universidad Latinoamericana y Ecuatoriana.

### 1.2 La Universidad: planteamiento inicial

Entre las muchas preocupaciones que la Universidad ha planteado a lo largo de los siglos, se encuentra la pregunta por saber y conocer el núcleo fundamental de lo que la misma mira como sustancia en su quehacer y misión.

Alfonso Borrero, en su XL conferencia del Simposio Permanente, parafraseando a Jacques Maritain, y tras señalar los errores fundamentales de la educación (desconocimiento del destino humano de la educación; errores en la prosecución de tal fin; pragmatismo; sociologismo; intelectualismo; voluntarismo; creencia que todo puede ser aprendido), llama la atención y define la Universidad no solo como educación superior, en comparación con la intermedia y básica, sino como Educación en y para lo Superior (2,5,11).

La razón de ser de la Universidad no estriba exclusivamente en la formación que posibilite una profesión desde lo superior sino que requiere una dimensión que abarque la búsqueda de la verdad (educación en lo superior)



y en construcción con un mundo aquejado de respuestas ante desafíos irrenunciables: la era global y la apropiación del conocimiento y sabiduría (educación para lo superior).

Para Hernán Malo González la Universidad como educación en y para lo superior, significa ser “*sede de la razón*”. La Universidad, según él, tiene que ser humanística: se afirma sobre el hombre y sobre la razón. Es sede porque se refiere al lugar físico y espiritual en que la razón actúa y circula como en su propia casa y, por supuesto, es el lugar en el cual la razón ocupa el centro de honor y posee el cetro, que dirige todo el quehacer (38).

Para Arturo Villavicencio, en cambio, la universidad es “un proyecto cultural, de acumulación y de organización del conocimiento, como centro generador de ideas y debate que estimulen el activismo y la participación social de la comunidad universitaria” (2013a 2).

Comprender a la Universidad requiere de paciencia para entenderla en sus cientos de años de existencia. El paso del tiempo la ha añejado de tal manera que nos ha dejado un bagaje incalculable de sabiduría, cual roca firme y resistente a fenómeno o doctrina política social instaurada.

Al estilo de Mahatma Gandhi, la Universidad será como la casa abierta a la cultura universal: “no quiero que mi casa esté rodeada de murallas ni que mis ventanas estén tapiadas. Quiero que la cultura de todos los países sople por mi casa tan libremente como sea posible, pero no acepto ser derribado por ninguna ráfaga” (Ctd por Tünnermann 2003c 254).

Se pretende -en este inicio - presentar el tema Universidad en la comprensión de su historia y sus retos; con sus movimientos y su presencia en la vida de las personas. Sobre todo, en su llamado a ser Educación en y para lo Superior.



### 1.2.1 La Universidad en la historia

Entre los historiadores, dice Tünnermann (2003c 15-73), citando al búlgaro Pepka Bojadjeva, hay consenso en sostener la tesis de que las universidades brotaron de la atmósfera social y cultural de la sociedad europea occidental urbana de los siglos XI y XII. Tal institución social no tuvo paralelo ni en el cultísimo mundo griego antiguo, ni en la rica y educada sociedad bizantina del siglo X, ni entre los árabes conocidos por sus grandes logros científicos en los siglos IX y X.

La Universidad, tal como hoy la conocemos, surgió en la época medieval, concretamente a mediados del siglo XII, aunque su apogeo se produjese en el siglo siguiente<sup>1</sup>.

Como todas instituciones sociales, las universidades no emergieron *exnihilo*. Surgieron dentro de un contexto socioeconómico y cultural, que les imprimió a sus rasgos fundamentales. Las circunstancias sociales prevalecientes a mediados del siglo XII y principios del XIII, dieron lugar a la creación de las primeras universidades, algunas de las cuales simplemente brotaron en correspondencia a las estructuras de la pequeña ciudad europea medieval.

#### 1.2.1.1 Diferentes modelos

Siguiendo al mismo Tünnermann, en la cita propuesta más arriba, dos fueron los arquetipos universitarios que dieron comienzo a dos tradiciones distintas en las primeras Universidades. El modelo de Bolonia (*universitas scholarium*) y el de París (*universitas magistrorum*). En el primero, los estudiantes acudían a Bolonia de todas partes de Europa para escuchar las explicaciones de los comentaristas o glosadores del Corpus Juris romano, especialmente los textos de Justiniano a través del Digesto. Diferente fue el origen de la Universidad de París, gran Universidad teológica, nacida al

---

<sup>1</sup> Una referencia muy sucinta se la encuentra en el artículo de Dulce María Arredondo Vega a través de la página [www.odiseo.com.mx/articulos/modelos-clasicos-universidad-publica](http://www.odiseo.com.mx/articulos/modelos-clasicos-universidad-publica).



servicio de las necesidades doctrinales de la Iglesia católica. Su preocupación fue la teología. El más grande de los promotores fue Pedro Abelardo, quien innovó los estudios superiores introduciendo el método de enseñar 'doctrinas contrarias'. El modelo de Bolonia fue imitado por Salamanca y por la mayoría de Universidades de Europa meridional. París influyó en la estructura de las de Europa septentrional.

Otro modelo propugnado a lo largo de la historia es el napoleónico (1806) donde la Universidad es vista como monopolio y dependencia del Estado, con un afán eminentemente utilitario y profesionalizante. Es el Estado que financia, organiza, fija los planes de estudio, la administración, nombramiento de profesores y hasta la moral pública que ha de inculcar a los discípulos. Modelo burocrático, centralista y jerárquico. Este modelo hizo crisis en 1968, con la rebelión estudiantil del mayo francés.

Está también, el modelo de Humboldt (1809) que estrechó sabiamente la relación docencia - investigación y que influyó notablemente en el desarrollo científico que se produjo en Alemania. Este modelo es la antítesis del modelo napoleónico. El núcleo lo constituye la unión entre 'la ciencia objetiva' y 'la formación subjetiva'. Es decir, lo importante de ser Universidad es la formación científica y la formación humana. Este modelo fue imitado por las universidades americanas.

En cambio la Universidad latinoamericana tuvo como referente fundamental la Universidad de Salamanca, donde siempre se caracterizó -al estilo de Bolonia- la grande participación estudiantil. De la mano, con este modelo está la Universidad de Alcalá de Henares. Son modelos que condujeron a la concepción de Universidades públicas y privadas. Entre las fundaciones universitarias más importantes están la de Lima y la de México, ambas del 1551. La idea fundamental de la posición salmantina en la Universidad colonial latinoamericana fue: Dios como idea central; la facultad de teología como nuclear; la preocupación básica: la de salvar al hombre.



A mediados del siglo XIX y principios del XX surgirán dos Universidades establecidas al sur y norte del continente, las que establecerán el modelo clásico de la Universidad Nacional latinoamericana: la creada por Andrés Bello en Santiago de Chile (1843) y la creada por Justo Sierra en México (1910). Estas creaciones universitarias otorgan al jurista eclesiástico en abogado latinoamericano. Es el modelo de la Universidad clásica latinoamericana.

Con el tiempo, se produjo en América Latina un fenómeno cuestionador: Córdova (1918) fue el reflejo de una demanda de mayor calidad en la formación universitaria dejando a un lado los intereses de las clases, monopolizadoras de lo político y social. El movimiento de clase media, protagonista de la crítica de Córdova, expulsó a la Universidad del coto cerrado originado por el poder político y social y enfatizó el compromiso con la historia.

#### **1.2.1.2 Lo antiguo: el pasado como Universidad Latinoamericana**

A este punto, vale la pena citar a Paladines a través de una afirmación que nos descubre –como Universidad- alejados de la historia y del conocimiento:

Asistimos a profundas transformaciones en el mundo, algunas de las cuales son generadas por la impresionante producción científica y tecnológica que caracteriza a las sociedades contemporáneas. La Universidad no da muestras de ser el lugar donde se produce el conocimiento o donde se resuelven los problemas, ya que “gran parte de sus esfuerzos se consumen en transmitir conocimientos más que en producirlos (Paladines 106).

Por eso, la Universidad latinoamericana es hija del presente pero vive del pasado. Y, el pasado como Universidad responde a aquello que Claudio Rama decía al afirmar que la Universidad latinoamericana ha pasado por tres reformas: la primera de ‘la autonomía y el co-gobierno’ a partir de la



aparición del movimiento de Córdoba de la segunda década hasta 1960; la segunda llamada 'mercantilización y diferenciación' que ocupa el periodo neoliberal y, la tercera de la 'masificación e internacionalización a partir de la primera década del siglo XXI. (Ctd por Didriksson y Larrea 4)

La Universidad ecuatoriana no ha pasado desapercibida a todos estos movimientos y reformas que, presentes en el planeta, también han sido considerados con retraso<sup>2</sup>.

Reformas que nunca consideraron transformaciones sustantivas apegándose exclusivamente en cambios que ocupan formas de gobierno universitario, la incorporación de tecnologías, las dimensiones de gestión universitaria y los procesos de evaluación y acreditación (Didriksson y Larrea 4).

Produjo, a través de este planteamiento, el enfrentamiento entre las diversas estructuras universitarias, la conformación de nuevos actores o sujetos, la permanencia de estructuras, incluso pasadas de época; generó beneficios, conquistas y saldos en contra como la indiferencia de la Universidad frente a los problemas y realidad social de los países.

Mas en cada uno de estos procesos de reforma, permaneció y permanece, vigorosa como siempre, casi intocada, una de las más importantes estructuras de la Universidad tradicional: el "sistema de cátedra", vigente en forma ya centenaria entre nosotros y piedra angular o columna vertebral de la enseñanza universitaria, reducida generalmente a este tipo tradicional de ejercicio docente, y que, para más de un autor, incluso se identifica con una de las principales misiones de la Universidad (Paladines 83-85).

---

<sup>2</sup> Una síntesis de lo que han significado los distintos procesos de reformas en la historia de la Universidad ecuatoriana la encontramos en el estudio de Paladines, Carlos. «La Reforma universitaria y el sistema de cátedra.» *Universidad Verdad* (2003): 83-106.



### **1.2.1.3 Las premisas de las diferentes reformas universitarias**

Según los autores Axel Didriksson y Elizabeth Larrea, la primera y fundamental es que los modelos universitarios latinoamericanos responden a modelos económicos vigentes en cada época. La Universidad responde a las necesidades de los sectores productivos. Hay una relación directa entre el rol que juega el Estado y las Universidades, el tipo de organización académica y la orientación de la calidad y pertinencia.

La Universidad latinoamericana ha fragmentado la función docencia con la investigación y vinculación. Los cambios y orientaciones a nuevos paradigmas y categorías del conocimiento, no son una apuesta de carácter regional. Se desarrollan de manera espontánea en determinadas Universidades y países y, en muchos casos solo para satisfacer al sector productivo privado.

Las redes y procesos de internacionalización no han logrado un despliegue de cobertura e integración regional e internacional, con excepción de algunos programas de investigación específicos en línea específicamente mercantilista. Por lo tanto,

Urge una reforma, una nueva reforma que tenga como objetivo un cambio paradigmático en los modelos de producción, distribución y difusión del conocimiento, articulado a la construcción de un proyecto de sociedad justo e igualitario, basado en el bio-conocimiento, en el marco de la innovación social y la participación ciudadana (Didriksson y Larrea 5-6).

### **1.2.1.4 La Universidad desde las orientaciones descritas**

Ha llegado a un punto, sugiere Kaplún en su “Indisciplinar la universidad”, donde la idea de ‘desarrollo’ ha fundamentado su proposición en base a dos grandes mitos que han generado fuertes movimientos de personas, recursos, dinero, así como, posiciones diversas de un conocimiento científico



que ha se ha limitado al 'cómo', desinteresándose de los para qué y por qué del conocimiento.

El primero, el mito del crecimiento sin fin. Supone que no hay límite para la explotación de los recursos de la naturaleza y que los problemas ambientales serán superados desde la respuesta tecnológica adecuada. Mito que sostiene un modelo de sociedad y civilizatorio inviable: es la pregunta de ¿hasta cuándo soportará el planeta la devastación de la ciencia y tecnología, del consumismo y depredación del ser humano?

El segundo mito y que guarda estrecha relación con el primero, supone que para todo problema actual hay una solución tecnológica a la mano que basta con desarrollarla. Y ese es precisamente el tipo de conocimiento que se espera produzcan las universidades (Kaplún 2-3).

#### **1.2.1.5 Lo actual: crisis que enfrenta la Universidad Latinoamericana y Ecuatoriana**

Para de Sousa Santos, reflexionado con posteridad por De Zubiría Samper, tres son las crisis actuales que enfrenta la Universidad.

a) La crisis de hegemonía que confronta las funciones tradicionales de la Universidad y las que posteriormente fueron atribuidas a lo largo del siglo XX. Qué y cómo plantear Universidad desde la cultura, el pensamiento crítico y todos los conocimientos ejemplares, científicos, humanistas, necesarios para la formación de las élites y, por otro lado, qué y cómo producir patrones de comportamiento prácticos que ayuden en la formación de mano de obra calificada exigida por el modelo capitalista.

b) La crisis de legitimidad, que surge del hecho de haber dejado la Universidad de ser una institución consensual entre la jerarquización de saberes especializados y las exigencias sociales y políticas de igualdad para todos especialmente de las clases populares. Todos tienen que llegar a ser especialistas.



c) Y la crisis institucional, donde se nota la pérdida de orientación en valores y objetivos de la Universidad y la inevitable presión del mercado por someterla a la eficiencia y productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social.

Ante esto, el Estado fue incapaz de dar una respuesta efectiva a lo que estaba sucediendo y se propuso –en momento determinado- la idea de que la universidad pública es irreformable (así como lo es el Estado) y que la verdadera alternativa está en la creación del mercado universitario. Dos caras de la misma moneda: la deficiente atención del Estado en la inversión que debió haber hecho hacia la educación universitaria y los procesos de globalización mercantil. Universidad con características empresariales.

Hoy está surgiendo una nueva reforma donde la apuesta eliminaría la dimensión empresarial del sistema universitario y asumiría la educación como bien público al servicio de un proyecto de nación.

#### **1.2.1.6 Características de esta reforma**

El papel de las Universidades, en este contexto, plantea la generación de saberes en contextos de aplicación, cuyo carácter interdisciplinar y participativo posibilita la incorporación del valor social al conocimiento y por tanto, el desarrollo de un nuevo *ethos* académico en las Universidades: cambios en la organización del conocimiento y los saberes; cambios en la organización académica y, cambios en la organización de aprendizajes (Didriksson y Larrea 14-39).

La Universidad enfrentará lo nuevo con lo nuevo. Apuntará hacia la democratización del bien público. Contribuirá en la definición y solución colectiva de los problemas sociales, nacionales y globales. Luchará por la definición de la crisis; luchará por la definición de la Universidad y reconquistará la legitimidad en los diferentes temas de acceso, extensión, investigación-acción, ecología de saberes; relación con la escuela pública, la



industria; la responsabilidad social; creará una nueva institucionalidad; regulará el sector universitario privado (de Sousa Santos 51-95)<sup>3</sup>.

### 1.2.2 La Universidad y sus retos de cara al siglo XXI

Hoy cabe un grito distinto: el sueño de todos los pensadores que no están dispuestos a renunciar a la utopía de potenciar una Universidad para y en lo superior donde la ética en este siglo XXI domine y reemplace al siglo de la técnica. Para esto, es preciso construir un ambiente universitario que mantenga los valores del humanismo y de la igualdad de derechos entre los hombres, subordinando el poder técnico a los valores de la ética. Es el caso explícito de Carlos Tünnermann, por ejemplo, al igual que otros muchos (20011b 96).

Ya en 1998, La Declaración Mundial sobre la Educación superior para la Universidad Latinoamericana del Siglo XXI, encuentro y documento referido por la UNESCO (1-22), avizoraba cuáles serían las misiones y funciones de la Universidad latinoamericana en un contexto de sociedad globalizante y del conocimiento.

En base a este documento, Carlos Tünnermann (2003c 118-122), menciona algunos de los retos que enfrenta la Educación Superior contemporánea.

De cara a los desafíos contemporáneos y ante un mundo en constante proceso de cambio,

1. Será la educación permanente la que dará respuesta a la educación como asunto de toda la vida. Aprender a aprender significa adaptarse a los nuevos requerimientos del mundo social y laboral, así como desechar la obsolescencia del conocimiento.

---

<sup>3</sup> En esta misma línea se ubican Gabriel Kaplún, Gastón Sepúlveda (desde la interculturalidad y la construcción del conocimiento). Y, por supuesto, todas las orientaciones políticas del Estado y Gobierno Ecuatoriano que las detallamos en nuestro itinerario de trabajo.



2. El imperativo del cambio implica una Universidad al servicio de la imaginación y creatividad, y no al simple servicio profesionalizante.

Desde la Reforma de Córdoba de 1918, la presencia social de la Universidad adquirió gran relevancia.

1. La Universidad encuentra su mejor expresión de su Ser cuando se identifica con su cumplimiento de responsabilidad social.
2. Soporta, como fundamento de este compromiso, la autonomía universitaria sinónimo de reflexión crítica, formación de ciudadanos y profesionales conscientes. La autonomía es sinónimo de libre pensamiento, libre exposición de las ideas, controversia, ejercicio responsable de la inteligencia, discusión. Formación de hombres libres en una sociedad libre.

Creo en la Universidad”, dice Carlos Fuentes y añade: “para que la cultura viva, son indispensables espacios universitarios en los que prive la reflexión, la investigación y la crítica, pues estos son los valladares que debemos oponer a la intolerancia, al engaño y a la violencia... Universidad y totalitarismo son incompatibles (Ctd por Tünnermann 2011b 101).

La razón de ser de la Universidad se consolidará en función de la relación entre calidad, pertinencia - equidad.

1. Pertinencia significa tener claro el papel de la Universidad en la sociedad y lo que ésta espera de ella.
2. Pertinencia tiene que ver con la Misión y Visión de la Universidad; es decir con su Ser y su Deber ser, con la médula de su cometido sin desligarse de los grandes objetivos de la sociedad ni de los retos del contexto mundial.
3. La Calidad universitaria debería reflejar la concepción que se tiene frente al ser humano, la sociedad y el conocimiento. La calidad será evaluada en función del cumplimiento de la propia Misión (2003c 101).



La Universidad del futuro, necesariamente deberá constituirse en redes académicas y de cooperación, participando efectivamente en el mundo universitario mundial. Esta participación le otorgará la posibilidad de internacionalizarse convirtiéndose en una forma de superar la crisis epistemológica que vive en la actualidad. Será una educación para formar ciudadanos del mundo, en un planeta cada vez más interconectado. La Declaración Mundial de París 1998, define a la educación superior como “un bien público” y el conocimiento generado por ella como “un bien social al servicio de la humanidad”.

En fin, Tünnermann (2011b 108-109) propone las siguientes características de la Universidad de cara a los desafíos del siglo XXI:

1. La Universidad será el lugar donde se permite el florecimiento de la más clara conciencia de la época (según Jaspers)
2. Estará en estrechas relaciones con el Estado, la sociedad civil y el mundo empresarial.
3. Formará un ciudadano consciente y responsable, profesional y capaz de una vasta cultura científica y humanística, con capacidad de formarse de forma continuada y adaptarse al propio momento.
4. Una Universidad que ponga el acento en el aprendizaje de sus estudiantes
5. Donde se cultive desinteresadamente el conocimiento y la investigación aplicada a la solución de los problemas del ser humano.
6. Donde se acrecienten los valores de la cultura, especialmente la cultura de paz y ecológica.
7. Donde se integre la investigación, vinculación y extensión en un solo quehacer educativo.
8. Con visión holística pero integrada regionalmente.
9. Que sepa emplear los recursos de las tecnologías educativas
10. Que ofrezca posibilidades de aprender a aprender en todos los niveles del ser humano
11. Una Universidad que se inserte en la realidad educativa, siendo ‘cabeza’ y no ‘corona’



## 12. Con estructuras académicas y administrativas flexibles.

Una Universidad donde las ciencias, las humanidades y las artes encuentren un alero propicio; la innovación, la imaginación y la creatividad su morada natural, y 'la barca del sueño que en el espacio boga' un lugar seguro donde atracar (2011b 109)<sup>4</sup>.

### 1.3 La Universidad Ecuatoriana

#### 1.3.1 Panorama histórico

En el recuento histórico de la Universidad Ecuatoriana, realizada por Hernán Malo González (Universidad, Institución perversa 20-23), se observa que hasta 1868 fue la historia de la Universidad de Quito la única que hasta entonces existió. Luego aparecen en la vida del Ecuador las Universidades de Cuenca y Guayaquil (1868). La Nacional de Loja se funda en la presidencia de Arroyo del Río. En 1946 se crea la Universidad Católica del Ecuador y, luego las demás instituciones de educación superior.

En 1568 se funda la primera Universidad llamada de San Fulgencio, regentada por los padres Agustinos. En 1622 los jesuitas constituyen la Universidad de San Gregorio. En 1686 los dominicos la Universidad de Santo Tomás. En 1788 se clausuran las universidades existentes y se erige la Universidad secularizada de Santo Tomás en que a los típicos estudios existentes (filosofía, teología, derecho, medicina) se añaden los de retórica, álgebra, geometría. En 1822 se constituye la República del Ecuador y Simón Bolívar en el congreso de Cundinamarca crea la Universidad Central del Departamento del Ecuador en 1826, por un tiempo llamada Universidad de Quito.

---

<sup>4</sup> Se puede también mirar la síntesis de este mismo tema y del mismo autor "Diez respuestas de la educación superior a los desafíos contemporáneos". *Universidades* (1996) 1-5



Pero se suceden algunas clausuras. Por ejemplo, en 1869, García Moreno clausura la Universidad de Quito e interviene la de Cuenca y Guayaquil. En ese mismo año, crea la Politécnica Nacional. En 1875 el presidente Borrero clausura la Politécnica Nacional y reabre la Universidad de Quito. Y, también se suceden algunas vicisitudes: en 1878 se produce la primera revuelta estudiantil de cara al dictador Ignacio de Veintemilla por atropellos a la dignidad de los estudiantes y catedráticos. Con Eloy Alfaro se implanta el laicismo anticlerical y se rompe toda vinculación con la Iglesia: se elimina la teología y en los estudios jurídicos se excluye el derecho canónico. En 1918 acontece la transformación de Córdova que conmueve a las universidades del continente y, en el Ecuador se plantea el cogobierno universitario y la democratización de la Universidad junto con la extensión universitaria. En 1925, acontece la Revolución Juliana: se apoya a la clase media y la tecnificación del país. Se dicta una nueva Ley de Educación Superior en la que se consagró el principio de autonomía universitaria. Desde la década de los 30 sigue en marcha la conciencia estudiantil de compromiso con el pueblo y la política de derechos humanos.

Posteriormente se estableció un periodo muy largo de politización de la Universidad ecuatoriana, a tal punto que todas las decisiones dependieron de los intereses y poder que los diferentes partidos políticos del país ejercieron desde el retorno a la democracia.

Mientras tanto, el tema de la Educación Superior, en sus aspectos de responsabilidad social, calidad académica, pertinencia, financiamiento, estuvo ausente de la política pública. Es con el Mandato Constituyente No.14 (22-07-2008) que el Estado empieza todo un proceso de recuperación de su papel director y regulador del sistema de educación superior. Seguirán procesos de reforma en los cuales se inscriben las promulgaciones de la Constitución de la República (2008), la Ley Orgánica de Educación superior (2010), el Reglamento de Escalafón y Carrera Académica del profesor investigador (2013), el Reglamento de Régimen Académico (2013) y el Modelo de Evaluación de las Instituciones de Educación Superior y de carreras (2013). Hoy contamos -a noviembre de 2013- con 54 Universidades



evaluadas y categorizadas de acuerdo a los lineamientos del Consejo Ecuatoriano de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (CEAACES, 2013a).

### **1.3.2 La Universidad Ecuatoriana desde la normativa constitucional y reglamentaria**

Todo lo vivido por la Universidad a través de su historia y sus desafíos, ha repercutido inevitablemente en la vida e historia de la Universidad Ecuatoriana. Se trata de entender el momento por el que atraviesa la institución universitaria. Qué panorama le espera a la institución superior de educación, cuando el establecimiento de una nueva normativa constitucional y reglamentaria, explicada en párrafos anteriores, introduce un nuevo momento en el quehacer histórico del país.

#### **1.3.2.1 La Constitución del Ecuador**

La Constitución de la República del Ecuador, como marco conceptual y normativo que rige en el país, consigna el mandato del Estado por estar atento a la educación como área prioritaria dentro del Plan del Buen Vivir: Establece el carácter antropocéntrico de la educación y propicia la formación académica y profesional científica y humanística, con responsabilidad social. Tres los artículos que, citados textualmente, introducen el tema:

Art. 26.- La educación es un derecho de las personas a lo largo de la vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.

Art. 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos,



al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

Art. 350.- El Sistema de Educación Superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo.

### **1.3.2.2 Ley Orgánica de Educación Superior**

De igual manera, en aplicación a lo establecido por la constitución y a partir de octubre del 2010, entra en vigencia la Ley Orgánica (LOES) en la que se señalan los fines de la Educación Superior. El artículo 8 –literales b y d– propone como objetivo, tanto para estudiantes como para docentes:

b) Fortalecer en las y los estudiantes un espíritu reflexivo orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico;

d) Formar académicos y profesionales responsables, con conciencia ética y solidaria, capaces de contribuir al desarrollo de las instituciones de la República, a la vigencia del orden democrático, y a estimular la participación social;

### **1.3.2.3 Modelo de Evaluación de Carreras**

El Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador (CEAACES), por su parte, plantea en el



“Modelo para la Evaluación de Carreras con fines de Acreditación” una educación por resultados o logros del aprendizaje, impulsa la enseñanza centrada en el estudiante y en lo que este aprende, alejando la educación centrada exclusivamente en la enseñanza. Por otro lado, los resultados o logros del aprendizaje describen el aprendizaje en términos de comportamientos, conocimientos y actitudes en niveles de cumplimiento específicos, es decir, lo que el alumno será capaz de conocer, comprender y de hacer al término de un proceso de aprendizaje y/o de sus estudios de la carrera.

Se han determinado cinco criterios básicos que cubren prácticamente la totalidad de las funciones y actividades de las carreras, como son: la pertinencia de la carrera en el entorno, la formación que se ofrece a los futuros profesionales, la calidad de su planta de docentes, el ambiente en el que se desenvuelven las actividades académicas, y la relación y participación de los estudiantes en esas actividades. De esta manera, los criterios correspondientes a estas actividades y funciones se han establecido como: Pertinencia, Plan Curricular, Academia, Ambiente Institucional y Estudiantes (2013 3).

#### **1.3.2.4 SENPLADES**

Según la SENPLADES, los principios de la Revolución Ciudadana para la Educación Superior asume la perspectiva teórica descrita por Boaventura de Sousa Santos (La Universidad en el siglo XXI) y señalada en párrafos anteriores, describiéndolos de la siguiente manera (Talleres de concertación 2):



**Tabla No. 1 Principios de la Revolución Ciudadana para la Educación Superior**

Igualdad de oportunidades	Ofrecer las mismas posibilidades en el acceso, permanencia y egreso sin discriminación de género, credo, sexo, etnia, cultura, orientación política, condición socioeconómica o discapacidad que no limite sus facultades de aprendizaje, considerando una pauta distributiva basada en la meritocracia
Calidad	Buscar constante y sistemáticamente la perfección y elevación en la producción y transmisión de pensamiento y conocimiento mediante la autocrítica y la crítica externa.
Pertinencia	Articular la oferta de la Educación Superior a la formación de un SER HUMANO integral en armonía con su entorno social, ambiental y la nueva orientación productiva propuesta por la PLANIFICACIÓN NACIONAL
Autodeterminación en la generación de pensamiento y conocimiento	Generar condiciones de independencia para la producción de pensamiento y conocimiento local articulado con el pensamiento universal
Integralidad Sistema	Articular el Sistema Educativo Nacional entre sus diferentes niveles de enseñanza y aprendizaje (Básico, medio y superior) así como al interior del propio Sistema de Educación Superior.
Autonomía	Garantizar el autogobierno del sistema de Educación Superior y las casas de estudio bajo la lógica de la responsabilidad y rendición de cuentas.

Autor: Senplades. Fuente: talleres de concertación.

### 1.3.2.5 Reglamento de Régimen Académico

El modelo académico de formación universitaria, través del Reglamento de Régimen Académico (Consejo de Educación Superior), contempla las siguientes consideraciones:

- a) Garantizar una formación de alta calidad que propenda a la excelencia y pertinencia del Sistema de Educación Superior, mediante su articulación a las necesidades de la transformación y participación social, fundamentales para alcanzar el Buen Vivir.
- b) Regular la gestión académica-formativa en todos los niveles de formación y modalidades de aprendizaje de la educación superior, con miras a fortalecer la investigación, la formación académica y profesional, y la vinculación con la sociedad.
- c) Promover la diversidad, integralidad y flexibilidad de los itinerarios académicos, entendiendo a éstos como la secuencia de niveles y contenidos en el aprendizaje y la investigación.



- d) Articular la formación académica y profesional, la investigación científica, tecnológica y social, y la vinculación con la colectividad, en un marco de calidad, innovación y pertinencia.
- e) Favorecer la movilidad nacional e internacional de profesores, investigadores, profesionales y estudiantes con miras a la integración de la comunidad académica ecuatoriana en la dinámica del conocimiento a nivel regional y mundial.
- f) Contribuir a la formación del talento humano y al desarrollo de profesionales y ciudadanos críticos, creativos, deliberativos y éticos, que desarrollen conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, comprometiéndose con las transformaciones de los entornos sociales y naturales, y respetando la interculturalidad, igualdad de género y demás derechos constitucionales.
- g) Desarrollar una educación centrada en los sujetos educativos, promoviendo el desarrollo de contextos pedagógico-curriculares interactivos, creativos y de co - construcción innovadora del conocimiento y los saberes.
- h) Impulsar el conocimiento de carácter multi, ínter y trans disciplinario en la formación de grado y posgrado, la investigación y la vinculación con la colectividad.
- i) Propiciar las integraciones de redes académicas y de investigación, tanto nacionales como internacionales, para el desarrollo de procesos de producción del conocimiento y los aprendizajes profesionales.
- j) Desarrollar la educación superior bajo la perspectiva del bien público social, aportando a la democratización del conocimiento para la garantía de derechos y la reducción de inequidades<sup>5</sup>.

Al final, un nuevo panorama, una nueva configuración legal de la orientación de la Educación Superior en el país y un nuevo momento con

---

<sup>5</sup> No se puede dejar de mencionar la crítica realizada por el doctor Arturo Villavicencio, a todo el sistema universitario establecido por la “Revolución del siglo XXI”. Villavicencio habla de una “Universidad controlada, sumisa y disciplinada” (¿Hacia dónde va el proyecto universitario de la revolución ciudadana? 20-23)



sus crisis y seguridades. En coherencia con lo dispuesto por la Constitución y Ley Orgánica de Educación Superior.

## **1.4 La Universidad del Azuay**

### **1.4.1 Introducción**

La Universidad del Azuay, consciente de su ser y devenir histórico, realiza y confronta periódicamente sus planes y programas de acuerdo con los requerimientos de la realidad nacional.

Entiende que su modelo de desarrollo debe apoyar críticamente, como una herramienta de la razón para construir, desde la libertad y ausencia de prejuicios, la Universidad y sociedad que anhelamos.

La Universidad del Azuay quiere asimilar cuál es la meta global del país con criterios alternativos y originales y establecer que “la razón de ser y la meta del desarrollo sea el hombre, y el hombre como un ente complejo y disímil...”

Considera esta Universidad que el desarrollo debe tender a que el hombre sea más hombre y no a que únicamente tenga más dinero. Lo económico no es, ni puede ser un fin en sí mismo, sino un medio para alcanzar otros fines... El desarrollo integral de un pueblo tiene que fundamentarse en el de la razón y en consecuencia generar creatividad. Si la Universidad quiere contribuir seriamente al desarrollo debe formar personas creativas, siendo imprescindible en ese proceso el ejercicio de la libertad. Si la Universidad prescinde de la libertad en la formación de quienes a ella asisten, no forma individuos creativos, sino repetitivos” (Malo, C. 20-21).

### **1.4.2 Desde el Plan Nacional para el Buen Vivir**

Con responsabilidad y libertad la Universidad del Azuay se inserta en el contexto de lo que el bien común exige a todos los ciudadanos e



instituciones de la República a través de lo que se ha denominado el 'Plan Nacional para el Buen Vivir'.

El Buen Vivir (sumak kawsay, principio de la disciplina indígena en la zona andina) es un concepto incorporado en la Constitución de 2008, y significa una forma de vida en donde hay un equilibrio entre los seres humanos y la naturaleza. Es un desafío que implica el ejercicio de los derechos de las personas y el respeto a los derechos de la naturaleza; usar cuidadosamente los recursos que ella provee para no comprometer el Buen Vivir de las futuras generaciones. Este concepto implica un ejercicio de derechos, rebasar el individualismo, alcanzar condiciones de igualdad, eliminar el discrimen y la explotación, promover la paz y el progreso de las comunidades, respetar la naturaleza y preservar su equilibrio (SENPLADES 2009c 6).

En la declaración que hiciese en su momento la Universidad del Azuay (octubre 2010-abril 2011) para la alineación de los objetivos institucionales con los objetivos estratégicos del Plan Nacional para el Buen Vivir, a través del Sistema Integrado de Planificación e Inversión Pública (SIPeIP), se acepta que la relación con la comunidad, desde la diversidad, la equidad y la justicia, sea propuesta dentro del objetivo 2 del PNBV: "mejorar las capacidades y potencialidades de la ciudadanía" y consecuentemente, aceptando la política 2.5 del mismo Plan: "fortalecer la educación superior con visión científica y humanista, articulada a los objetivos para el Buen vivir" (SENPLADES 2009c) .

### **1.4.3 Desde la Agenda Zonal 6**

Por otro lado, la Universidad se compromete a mantener el vínculo con los temas considerados en la Agenda Zonal 6 de participación en el Plan Nacional para el Buen Vivir y que constituyen prioridad para el bien común:

- Brindar protección social integral de la población a lo largo de la vida;
- Impulsar la creación de empleo en los sectores productivos;



- Fomentar la producción artesanal;
- Promover el desarrollo territorial integral y equilibrado para la formación de una estructura nacional policéntrica de asentamientos humanos;
- Garantizar a la población la autosuficiencia y acceso permanente a alimentos sanos y culturalmente apropiados;
- Manejar integralmente el patrimonio hídrico;
- Garantizar el acceso a los servicios públicos para impulsar la producción y el empleo;
- Preservar y valorar el patrimonio cultural y natural;
- Articular y promover el sistema de cultura;
- Impulsar la investigación científica y tecnológica;
- Garantizar un sistema de justicia eficiente e integral;
- Fomentar un servicio público eficiente y competente (SENPLADES 2009c 81).

#### **1.4.4 Pensamiento que presidió el nacimiento de la Universidad del Azuay**

Para Olmedo Llorente son cuatro los elementos clave en el nacimiento de la Universidad del Azuay (46-49).

1. Un profundo espíritu humanista, con fuerte raigambre teórico-filosófica. Parafraseando al Quijote podría decirse, con rigor y verdad, que “la profesión y los estudios” de los fundadores “eran humanistas”<sup>6</sup>.

El humanismo cristiano, principio fundamental de la Universidad del Azuay, aspira a que en el futuro se conforme una sociedad en la que se supere el materialismo, que obsesiona al ser humano en la realización de valores materiales como parte fundamental de su éxito, en la que la realización integral del hombre en la tierra priorice los

---

<sup>6</sup> Hay algunas referencias fundamentales para conocer y comprender este primer momento de la Universidad del Azuay; pero nos concentramos en los catedráticos y pioneros Francisco Olmedo Llorente y Claudio Malo González.



valores espirituales haciendo de lo material un medio para alcanzar esta finalidad y no un fin en sí mismo (Malo, C. 1993b 14).

Al dar primacía a los valores del espíritu el humanismo cristiano rechaza la explotación del hombre por el hombre y la institucionalización de la justicia como base o como consecuencia del desmesurado éxito económico de unos pocos. Justicia, solidaridad y amor son contenidos esenciales de una sociedad fundamentada en el humanismo cristiano y la Universidad del Azuay aspira a formar personas que, al egresar de sus aulas e incorporarse a la vida social, pongan en práctica estos valores éticos y sociales en un ambiente de libertad (Malo, C. 1993b 14)<sup>7</sup>.

Es la tarea del humanismo: proporcionar la visión de la realidad sobre la cual ha de obrar conjuntamente con la ciencia para transformarla. En otras palabras, “es preciso iluminar los valores de la nueva cultura, las relaciones que entablan entre los hombres los objetos lanzados al torrente de consumo; y afianzar con el mismo vigor valores permanentes que corresponden a bienes perdurables y dan continuidad y coherencia a la aventura del hombre sobre la tierra” (Tello 58).

Mantiene una concepción humanista porque, desde su nacimiento, se ha preguntado y ha aceptado la puesta en práctica de la diversidad. El himno reza: “abiertos a estudiantes, a profesores, (...) a las ideas sin dogmas ni fronteras, al pluralismo y a la diversidad, y sientan además, que el mundo es nuestro hogar (...) y hay que cuidarlo para los que vendrán...”

Esta nota característica de la Universidad del Azuay la se la mantiene frente a tanta prisa y acomodación planetaria desde lo inmediato y tecnocrático. Así lo han caracterizado pensadores como Francisco Álvarez y Francisco Olmedo. El primero con una tesis central que desborda el compromiso

---

<sup>7</sup> Como dato significativo -según Olmedo Llorente -, cabe recordar que el primer título que otorgó el Instituto Superior de Filosofía fue el de Licenciado en Humanidades.



exclusivamente tecnocrático y apuesta por lo humanístico por excelencia: la Universidad debe ser el lugar “donde, pues, hay auténtica vocación por el saber hay prisa, pero prisa por ir sabiendo cada vez más, no prisa, como en los universitarios de hoy, para dar de una vez por todas fin a sus estudios al tiempo de recibir el cartón o diploma que les califica como doctos en esto o en aquello” (Álvarez 12)

Reafirmamos, esta es una nota distintiva de la Universidad que genera un nuevo humanismo, según Claudio Malo: “la aceptación del principio de que en la especie humana las diferencias biológicas y culturales nada tienen que ver con superioridad e inferioridad,...” (Malo, C. 2011a 82).

2. Un profundo sentido y rigor académicos, una honda preocupación por la calidad y excelencia académicas, propias de toda institución universitaria. Desde el primer año, éste fue el único criterio para integrar el claustro de profesores. Así, la UDA tuvo, desde el principio, raíces muy sólidas, que la prestigiaron y convirtieron, muy pronto, en un centro de educación superior, atractivo, serio, responsable. Claudio Malo afirma con claridad:

(...) tiene la Universidad del Azuay la obligación de poner todos los medios que estén a su alcance para que sus estudiantes logren una formación académica seria y actualizada sin concesiones al facilismo (...).

La excelencia académica requiere de permanente dedicación por parte de profesores y estudiantes al quehacer universitario... Elemento básico en la excelencia académica es la actualización permanente, lo que se torna cada día más urgente dado el acelerado ritmo que los cambios tecnológicos y los subsecuentes en la estructura social tienen en nuestros días (1993b 15-16).

3. Un profundo espíritu pluralista: lo que hoy se denomina pluralismo ideológico (filosófico, político, religioso, moral...). Ésta fue una de sus señas de identidad. En aquel momento esta actitud pluralista no era algo natural, ni



fácil, considerando los dogmatismos del momento, el origen eclesiástico del Instituto y el “ethos” de Cuenca en aquella época.

De aquí el espíritu tolerante, abierto, flexible, libre, de la naciente institución universitaria. Refiere Claudio Malo que la “Universidad es universalidad tanto de conocimiento como de concepciones acerca de la realidad, el hombre y la organización de la sociedad” (1993b 16).

4. Un profundo sentido social con un referente filosófico bastante difundido y atractivo en aquellos años: el personalismo (en el sentido de Mounier, Lacroix, Buber y otros), opuesto a los colectivismos y al individualismo. “El personalismo no es sinónimo de individualismo. La persona en el pensamiento de Mounier es el individuo, mas éste, inserto en la comunidad. Persona y sociedad en el personalismo son conceptos complementarios; nunca el uno sin el otro, son como dos caras de la misma moneda. Para Mounier, además de libre, racional y afectiva, la persona es, al modo de Aristóteles, un ser social por naturaleza, que tiene como anverso de su unidad identificable e intransferible, su esencia social, su sociabilidad, que se deriva de conceptos muy caros al pensador francés: fraternidad, libertad, solidaridad, responsabilidad con los demás”.

Vale la pena resaltar un párrafo de Claudio Malo González donde combina perfectamente la acción por una sociedad diferente y el compromiso de reflexión profunda y de calidad: prioridad de la investigación.

Como el que más auspicio que la Universidad debe ser factor de cambio en bien de la sociedad a la cual sirve. Pero tiene que serlo desde su puesto de Universidad: contribuir al cambio justo con su aporte de trabajo cultural, de trabajo científico serio... Si la impaciencia transformadora convierte nuestras Universidades en meros puestos de avanzada, llegaríamos a tal empobrecimiento cultural, a tal ausencia de gente reflexiva, a semejante carencia de técnicos y científicos, que a poco de la transformación tendríamos que importar



de fuera no solo técnicas y científicos, sino personas que nos enseñen a ser personas humanas de verdad... (1993b 17).

O lo que señalaba el pensador humanista Francisco Álvarez:

Siendo, pues, el hombre el destinatario último de todas esas actividades, artes, pericias, mañas, destrezas, prácticas o disposiciones, parecería natural y lógico que *en las universidades se enseñase lo que el hombre es como hombre*; que, en suma, todo estudiante, fuera cual fuese la carrera que eligiese, médico, ingeniero, arquitecto, farmacéutico o administrador de esto o de lo otro, tuviera que enfrentarse con la inquietante pregunta: “¿qué es el hombre?” y, para aclarársela, que asistir a, por lo menos, algún buen curso de antropología filosófica. Pero, no. Si se les exigiese, protestarían, pues, abocarse a ello, con alguna seriedad, prolongaría la carrera y retrasaría la ansiada entrega del cartón, que, al parecer, es lo que importa, sin que preocupe, ni al estudiante ni, lo que es peor, a la sociedad de que forma parte, qué contenidos reales de saber hay tras aquél. Y esto es triste. Porque, a mi buen saber y entender, la inmensa mayoría de los males, errores, exageraciones y demasías que padecemos en las modernas sociedades, débense, precisamente, a eso: *al desconocimiento de qué es el hombre. Un hombre del que cabe contestar, en forma general, a la pregunta que indaga por su ser. Pero teniendo en cuenta que más que ser deviene y que más que naturaleza es historia* (2003 13-14).

En palabras de Alfonso Borrero Cabal (Citado por Salgado Arteaga, 29): “La Universidad como institución humana tiene más de 900 años de historia... Las misiones permanentes de la Universidad, de formar personas, desarrollar la ciencia y servir a la sociedad, han sido sus notas características en la búsqueda de la excelencia en su quehacer”.



Adicionalmente, en palabras de Olmedo Llorente, hay algunas condiciones de posibilidad de la supervivencia de la institución en los primeros años (49-51).

1 Básicamente, un elevado idealismo de los jóvenes fundadores, de los primeros directivos y de los profesores, idealismo sustentado en la firme creencia en la jerarquía de valores y en la primacía de los valores espirituales.

2 Educadores de vocación y de profesión, que privilegiaron el llamado “salario psicológico” (la renta espiritual de la satisfacción, del sentirse bien, del compromiso con un proyecto humanístico-cultural, social, solidario, que valía la pena), ya que el salario económico era insignificante y, a veces, casi inexistente. Los valores más destacables fueron:

- ° Espíritu de sacrificio y desprendimiento económico.
- ° Profundo amor a la institución y defensa apasionada de la misma, en particular, en sus primeros años. Sin esta pasión, la institución no hubiera sobrevivido.
- ° La perseverancia en los ideales y compromisos asumidos, a pesar de la enorme precariedad económica y de las hostilidades y contratiempos, que hubo que enfrentar

## 1.5 Conclusión

Este recorrido y enmarcación histórico, con sus desafíos y retos, sus modelos y miradas del significado de la Universidad, ha llevado a comprender cómo su ser y misión –en teoría- permanecen incólumes; no así la orientación y aceptación manejable que se le ha dado por el interés y poder de las personas y Estados.

Se resalta el pensamiento que guía y conduce el camino de la Universidad del Azuay, inserto en un ambiente social donde los parámetros de sobrevivencia, responden al contexto establecido por la Constitución y normas reglamentarias. Se afirma la permanencia de lo propio: su misión



profundamente humanista y pluralista, el rigor académico y la compenetración esencial con y para la sociedad.



## CAPÍTULO No. 2 LA MEDIACIÓN

“Vamos a la mar a contemplar las olas y la puesta del sol.  
 Acaso, también me enseñes a nadar y a pescar...  
 Pero, mientras me enseñas a nadar y a pescar, ¿qué quieres que aprenda?:  
 a nadar y a pescar simplemente,  
 o cómo, por qué y para qué me enseñas a nadar y a pescar.  
 E incluso pudieras querer que aprenda a enseñar a nadar y a pescar”  
 (Alberto Labarrere)

### 2.1 Introducción

Una vez analizada y comprendida la universidad desde el establecimiento de su norte; vistas las razones por las cuales se generan distintos modelos de desarrollo y estudiados los diferentes contextos en los que se presencializa e institucionaliza la universidad, se proponen –a través de las siguientes páginas- algunos elementos para la comprensión del concepto ‘mediación’ desde dos autores relevantes en esta materia: Reuven Feuerstein y Lev S. Vygotsky. Cómo entienden y cuáles son las características que conlleva la Mediación. En qué elementos son coincidentes y en cuáles son divergentes.

La tesis se encamina, a través de este capítulo, a contextualizar la mediación desde estos pensadores. Quienes lo han tratado como especialistas y han generado una forma de enseñanza-aprendizaje.

Los conceptos educativos, según Ramírez Plasencia y Chávez Aceves (1-5), circulan según una manera total de mirar la educación que se adopta como modelo epistemológico-pedagógico en base al cual se enseña, transmite, socializa o asesora la información hacia un sujeto receptor, llamado alumno.

Es decir: en torno a unos cuantos conceptos o categorías centrales teóricas y empíricas se comprende y explica la totalidad del proceso fenoménico. Son referenciales los paradigmas humanístico, constructivista, conductista. Al



proponer estas reflexiones, a la mediación se la debe ubicar desde el paradigma cognitivo dentro del cual se acuña este concepto.

La mediación bajo esta óptica es directa hacia el sujeto porque es una instrucción intencional: se crea un ambiente propicio para que el sujeto pueda estar dispuesto a la construcción consciente de un nuevo aprendizaje mediado por el educador. Cómo ayuda y apoya la mediación en el aprendizaje del sujeto y de qué manera –desde estos autores- facilita la construcción y crecimiento de la persona.

## 2.2 Reuven Feuerstein

“La modificabilidad cognitiva estructural se basa en un concepto de crecimiento humano, consustancial a su naturaleza evolutiva y de transformación de sus potencialidades cognitivas en habilidades de razonamiento y búsqueda continua de soluciones a los problemas de diverso orden que plantea el entorno”  
(Reuven Feuerstein)

Se conoce, según lo escrito por Noguez Casados (134-135), y referido también en la revista Internacional del Magisterio (El potencial de aprendizaje. Una mirada desde la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein), que Reuven Feuerstein nació en Botosan, Rumania. Es uno de los nueve hijos de la familia de un erudito en estudios judíos. Reuven inmigró a Israel en 1944. Está casado con Berta Guggenheim Feuerstein y tiene cuatro hijos. Él y su familia residen actualmente en Jerusalén, Israel.

En Bucarest, Feuerstein asistió a la Escuela para Profesores (1940-1941) y a la Universidad de Onesco (1942-1944), pero tuvo que huir para salvar su vida, antes de obtener su grado en psicología. A partir de 1944-1945 dirigió el Seminario de Entrenamiento del Profesor en Jerusalén. Continuó su



educación en 1949 en Suiza donde se interesó en los trabajos y textos de Carl Jaspers, Carl Jung y L. Szondy. Entre 1950-1955 asistió a la Universidad de Ginebra donde, bajo la dirección de Andrey Rey y Jean Piaget, obtuvo su posgrado en psicología general y clínica (1952) y su licencia en psicología (1954). En 1970 Feuerstein concluyó su doctorado en Psicología del Desarrollo en la Sorbona. Sus campos de estudio más importantes son la psicología del desarrollo, la clínica y la cognoscitiva, desde una perspectiva transcultural.

Desde 1970 a 1995, Feuerstein ocupó el puesto de profesor de psicología educativa en la escuela de Educación de la Universidad de Ilan (Ramat Gan, Israel). A partir de 1978 fue designado profesor adjunto en el Colegio Peabody de Educación de la Universidad de Vanderbilt (Nashville, Tennessee, EUA).

Desde 1965 y hasta el presente, R. Feuerstein ha sido director del Instituto de Investigación de Hadassah-WIZO-Canadá que, desde 1993 forma parte del Centro Internacional para el Desarrollo del Potencial del Aprendizaje (International Center for the Enhancement of Learning Potential –ICELP), en Jerusalén. La línea de trabajo y el foco central del ICELP han sido el desarrollo de las teorías de la Modificabilidad Cognoscitiva Estructural (MCE) y la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAP), cuyas prácticas lo llevan a desarrollar el “Dispositivo de Evaluación de la Propensión de aprendizaje (Learning Propensity Assessment Device –LPAD-), el Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein (EIF) y la creación de ambientes modificantes.

Feuerstein ha combinado la investigación, el entrenamiento y el servicio con las poblaciones necesitadas del desarrollo cognoscitivo; su trabajo se ha agrandado a un espectro diverso de individuos y de grupos de diferentes edades y niveles funcionales.

La naturaleza productiva del trabajo de Reuven Feuerstein es evidente por los cientos de miles de personas que han estudiado sus teorías y



programas, su trabajo pionero en el desarrollo de modelos de los procedimientos dinámicos de evaluación e intervención que se han adaptado y diseminado a través del mundo; además, por proponer una de las primeras tentativas sistemáticas de desarrollar un paradigma cognoscitivo del enriquecimiento, que en los últimos 40 años se ha utilizado en numerosos países. El Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein se ha traducido a 18 idiomas. En el mundo, hay más de 45 centros afiliados al ICELP que dan continuidad al trabajo de entrenamiento y servicio a diferentes poblaciones que lo requieren, y desarrollan diversos programas de investigación y diseño de nuevos materiales. Feuerstein ha publicado series de libros y más de 80 artículos en revistas especializadas y no especializadas, capítulos de libros y monografías.

Para Orrú (33-37), impactado por situaciones sociales de inmigración y persecución judía; impactado por el sufrimiento que su pueblo había pasado durante la Segunda Guerra Mundial y con las grandes consecuencias socioculturales, psicológicas, emocionales e intelectuales provocadas por el III Reich en el Holocausto judío, Feuerstein inició un trabajo especial con los niños, adolescentes y jóvenes que sobrevivieron a los campos de concentración.

Esto significaba atender, desde el optimismo y solidaridad, la dignificación y reconstrucción del ser humano vilipendiado y humillado. A partir de 1959, dio comienzo a su trabajo y abrió camino a lo que más adelante se transformaría en una teoría de la enseñanza y aprendizaje.

Desde Piaget, Rey, Inhelder y otros se inició en el estudio para el desarrollo de una actividad coordinada que diera a luz un modelo de evaluación dinámica que considerara la capacidad de pensar y evolucionar al individuo y no sólo de medir, estáticamente, la situación circunstancial del nivel de desarrollo del mismo.

Junto con otros colaboradores, se dispuso a investigar y desarrollar tal instrumento de evaluación capaz de verificar eficazmente el potencial



cognitivo de los niños, investigando simultáneamente la razón del bajo nivel intelectual mostrado, y prestando atención, por otro lado, a tratar de descubrir su potencial de aprendizaje por medio de fuentes internas y externas de estímulos que provocasen la Modificabilidad de sus estructuras cognitivas, interviniendo en la superación de sus deficiencias.

A partir de esa investigación, en el año 1979, surgió la elaboración del “Modelo de Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje” (LPAD) que evalúa las disfunciones cognitivas con el fin de corregirlas y también desarrolló el “Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI), su método psicopedagógico, con el cual el educador actúa como un mediador en el proceso de aprendizaje. Ante la contraposición entre los instrumentos de evaluación psicométricos y los creados por él y su equipo, Feuerstein comenta:

Nos proponemos sustituir el blanco estático del procedimiento diagnóstico por otro dinámico, mediante el cual en lugar de investigar las capacidades manifestadas por el individuo y de usar éstas como base para llevar a cabo inferencias sobre el desarrollo futuro, busca medir el grado de modificabilidad del individuo a través de determinadas experiencias de aprendizaje. Nosotros podemos así obtener una medida del potencial individual de aprendizaje, definido como la capacidad de la persona de modificarse por medio de un proceso de aprendizaje (Ctd por L. Ortega en Orrú 36).

Hacia los cincuenta, Feuerstein dio origen a su propuesta del aprendizaje Mediado (EAM) que sostiene al mediatizador, interviniendo entre el que es mediado y los estímulos presentados, de acuerdo a sus necesidades.

Feuerstein no desarrolló tanto una teoría de enseñanza-aprendizaje, como una filosofía optimista que contradice la delimitación y fatalismo provocados por la genética, creyendo y consolidando su posición de que todo ser humano es modificable y que para que tal modificación acontezca, es preciso entender la mediación como una estrategia de intervención por



medio de un mediador que sobresalga por su actitud, intentando producir efectos en el organismo del mediatizado, buscando mejor eficacia en el proceso de información.

“El fundamento de la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva se sustenta en un principio que se expresa de esta manera: el organismo humano es un sistema abierto que en su evolución adquirió la propensividad para modificarse a sí mismo, siempre y cuando exista un acto humano mediador” (Pilonieta 53).

### **2.3 Lev S. Vygotsky**

Haciendo propia la referencia de Vygotsky que hacen Luis Felipe Gómez y Rebeca Mejía Arauz (1-2), las más notables aportaciones para la comprensión de procesos de pensamiento desde una visión sociocultural de desarrollo, fueron realizadas por Lev S. Vygotsky. Su contribución más impactante y que constituye la esencia de su teoría, es que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en que está inmersa la persona.

A pesar de que Vygotsky murió en 1934, es hasta ahora cuando su trabajo está influyendo profundamente en la manera de concebir el desarrollo intelectual de los individuos, de tal forma que se ha venido constituyendo una corriente de investigaciones sobre el desarrollo cognoscitivo que algunos han denominado perspectiva neo-vygotskyana.

Lev Vygotsky vivió 38 años; nació en Bielorusia en 1896 y falleció en 1934. Estudió leyes, lingüística, filosofía y psicología. Tuvo también un entrenamiento en medicina y escribió un total de 180 obras. Su labor psicológica abarcó sólo los 10 últimos años de su vida. Wertsch considera que la biografía de Vygotsky puede dividirse en dos periodos: el primero abarca desde su nacimiento en 1896 hasta 1924, año en que hizo su primera aparición como relevante figura intelectual, y el segundo comprende desde 1924 hasta su muerte, en 1934. Sobre el primer periodo se puede



comentar que la familia de Vygotsky era una de las más cultas de la ciudad, lo que probablemente influyó en que Lev Vygotsky fuera un estudiante sobresaliente, gracias a lo cual pudo tener acceso a estudios superiores en la Rusia zarista, a pesar de ser judío.

El inicio del segundo periodo está marcado por la presentación de “La conciencia como objeto de la psicología de la conducta”, trabajo que Vygotsky expuso en el II Congreso Ruso de Psiconeurología. Después del congreso, Kornilov, el director del instituto de Psicología de Moscú, lo invitó a participar en la reestructuración de este instituto.

A partir de 1924 Vygotsky desarrolla una crítica penetrante a la concepción de que los procesos psicológicos superiores de los humanos pueden explicarse con base en la multiplicación y complicación de los principios derivados de la psicología animal, en especial, aquellos principios que representan la combinación mecánica de las leyes de estímulo-respuesta. Hizo también una crítica devastadora de las teorías que afirman que las propiedades del funcionamiento intelectual adulto surgen solamente de la maduración del individuo, o que simplemente se encuentran preformados en el niño aguardando una oportunidad para manifestarse.

Al explicar enfáticamente los orígenes sociales del lenguaje y del pensamiento, Vygotsky fue el primer psicólogo moderno que sugiere los mecanismos por medio de los cuales la cultura se vuelve una parte de la naturaleza de cada persona.

También insistió en que las funciones psicológicas son un producto de la actividad cerebral, convirtiéndose así en un temprano abogado de la combinación de la psicología cognoscitiva experimental con la neurología y la fisiología. Al afirmar que todo esto debía ser entendido en términos de una teoría marxista de la historia, puso el cimiento para una ciencia unificada del comportamiento.



Vygotsky se basó en la concepción de Engels de que el trabajo y el uso de instrumentos o herramientas son los medios a través de los cuales el hombre cambia la naturaleza y, al hacer esto, se transforma a sí mismo. De manera brillante extiende esta concepción equiparando el uso de los signos al uso de herramientas: considera a los signos como medios que transforman las interacciones humanas. Como los sistemas de instrumentos, los sistemas de signos (lenguaje, escritura, numeración) son creados por las sociedades en el curso de la historia humana para cambiar la forma de la sociedad y el nivel de su desarrollo cultural. Vygotsky creía que la internalización de los sistemas de signos creados culturalmente hacen surgir transformaciones y forman el puente entre las primeras y las posteriores formas del desarrollo individual.

En resumen, para Vygotsky, en la línea de Marx y Engels, el cambio en el desarrollo del individuo está fundamentado en la sociedad y en la cultura. Por otra parte, Vygotsky fundó el Instituto de Defectología en Moscú, donde se atendían problemas de ceguera congénita, afasia y problemas de retraso mental serio. Aquí él encontraba la oportunidad de comprender los procesos mentales y establecer programas de tratamiento.

#### **2.4 El concepto de mediación en Vygotsky y Feuerstein**

Para Ramírez Plasencia y Chávez Aceves, al abordar la explicación del desarrollo humano a través de la relación entre el individuo y su interacción sociocultural, Vygotsky aporta elementos que ayudan a entender tal fenómeno; una de estas aportaciones es la de mediación. A partir de ella, considera que las funciones mentales superiores, como el pensamiento, la atención voluntaria y la memoria lógica, y la acción humana general están mediadas por herramientas y por signos. (5).

Tanto las herramientas como los signos son instrumentos mediadores y se encargan de relacionar al sujeto con lo social; esto es, los factores sociales (compuestos por herramientas y signos) son determinantes en los sujetos.



Por estas circunstancias, los planteamientos de Vygotsky consideran que el desarrollo humano se da en un proceso social.

De acuerdo con la teoría, un sujeto se desarrolla en la medida en que interactúa con el ambiente: casa, familia, barrio, escuela, trabajo, comunidad virtual y sociedad. El lenguaje, entre otros sistemas de signos, y las herramientas (radio, cuentos, manuales, leyes, navegadores, etcétera) son un instrumento mediador que permitirá resolver la construcción que el sujeto o el conjunto de agentes activos, en un ambiente virtual de aprendizaje, hagan del mundo al asimilarlo (interpsicológico) e incorporarlo a su psikhé (intrapsicológico).

Por su parte, según C. Ruiz (Citado por Ramírez Plasencia y Chávez Aceves, 5), Feuerstein plantea que los sujetos pueden alcanzar un desarrollo óptimo gracias a la mediación, esto es, “una experiencia de aprendizaje mediado” (Feuerstein, citado por Ramírez Plasencia y Chávez Aceves, El concepto de Mediación en la Comunidad del Conocimiento 5) que consiste en exponer al sujeto a una mayor cantidad de experiencias de aprendizaje a través del mediador –docente o asesor, según el modelo de aprendizaje– con el fin de aumentar su potencial cognitivo para seguir aprendiendo de manera independiente en su interacción con el ambiente.

En otras palabras, las habilidades de pensamiento del sujeto (hijo, alumno o aprendiz) se incrementan por la influencia del mediador (padre, docente o asesor) y del medio ambiente (casa, escuela, trabajo, plataforma educativa) en la medida en que son aplicables a sus circunstancias y le son significativas.

Aparentemente, no hay diferencia entre los dos autores, ya que ambos puntualizan la intervención del lenguaje y las herramientas para interactuar con el ambiente.

No obstante, la divergencia más importante entre Vygotsky y Feuerstein radica, quizás, en que este último destaca la función mediadora de los



profesores y los padres en el proceso educativo del alumno. Si bien Vygotsky asume que el conocimiento depende de dos grandes variables: el medio cultural y el sujeto, su discípulo va un paso más, al separar del contexto a los profesores y padres del sujeto para darles un papel más activo como mediadores efectivos en el proceso educativo.

Así, la visión de Feuerstein resulta una propuesta más enfocada a resaltar la función de la mediación en el aprendizaje. Vygotsky sólo presuponía la importancia de la mediación dentro de la cultura en general. En cambio, Feuerstein está más inclinado a destacar la intencionalidad del sujeto mediador para lograr el desarrollo deseado por él y no por el sujeto. Esta idea se acerca más a la teoría de la “zona de desarrollo próximo” que a la idea propiamente de mediación de Vygotsky quien definió la zona de desarrollo próximo como:

(...) la distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por medio de la solución de problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capaces. (Ramírez Plasencia y Chávez Aceves 6).

Para C. Ruiz, lo anterior lo podemos constatar en las tres características básicas que Feuerstein y otros autores han reconocido en la mediación: a) la intencionalidad; el mediador actúa con el propósito deliberado de ayudar al sujeto [...] en la superación del conflicto cognitivo en su relación con el entorno de aprendizaje, lo cual le lleva a crear las condiciones que sean necesarias para que el sujeto logre su objetivo; b) la reciprocidad; el sujeto aprendiz, al comprender la intención del mediador reacciona involucrándose en el proceso y mostrando evidencia de su progreso; y c) la trascendencia; a pesar de que la mediación está dirigida a satisfacer una necesidad inmediata del sujeto, su efecto trasciende el aquí y ahora (Calaméo 5).

Para Feuerstein, la mediación es un proceso intencionado por parte del mediador en la que el sujeto no sólo desarrolla habilidades, sino también



adquiere valores y, según Arancibia, la “estructura con la cual él puede percibir y hacerse una idea del mundo” pero todo desde la intencionalidad consciente (Ramírez Plasencia y Chávez Aceves 6)

Para Vygotsky, las herramientas mediadoras y la mediación como proceso tienen la capacidad de transformar nuestra cognición, pero “no son parte de un diseño predeterminado como en Feuerstein. No es que las herramientas mediadoras surjan [espontáneamente] [...] emergen por fuerzas que no están directamente relacionadas con las formas de actividad o funcionamiento mental que terminan conformando” (Rodríguez 264).

Según lo descrito por Wanda Rodríguez (264) citando a Wertsch, Álvarez y Del Río (1995) han destacado cuatro dimensiones importantes en la conceptualización vygotskiana de mediación.

Resaltan, en primer lugar, la naturaleza activa de la mediación. El hecho de que las herramientas y los signos den forma esencial a la acción, no significa que la determinan unilateralmente o la causan linealmente. Las herramientas y los signos no tienen un valor intrínseco; su valor emana del uso que se le da para realizar determinadas acciones.

El segundo aspecto a destacar respecto a la mediación, son sus capacidades transformadoras. El planteamiento central respecto a esta característica de la mediación es que los instrumentos mediadores (herramientas y signos) no sólo facilitan la acción humana, sino que la transforman.

El concepto de mediación tiene como tercera característica el hecho de que implica dos tendencias contrarias: empoderamiento y restricciones. Si bien es cierto que las herramientas y los medios auxiliares nos permiten amplificar nuestras capacidades, también es cierto que al incorporarse nuestra cotidianidad establecen ciertos límites en nuestra actividad.



Finalmente, las herramientas mediadoras, por un lado, y la mediación como proceso, por el otro, se insertan en una dinámica más amplia y compleja. El carácter activo de la mediación, su capacidad para transformar nuestra cognición y las posibilidades y limitaciones que da a nuestra acción, no son parte de un diseño predeterminado. (Rodríguez 264).

La mediación desarrollada por Feuerstein puede ser consciente e intencionada en el ámbito educativo y en el sociocultural y, desde luego, en un ambiente virtual de aprendizaje; responde a las intenciones que tiene el mediador para el sujeto en desarrollo. Sin embargo, hay que considerar que todas nuestras acciones humanas no son cien por ciento racionales, con propósitos bien definidos. En ellas hay una carga de subjetividad o intersubjetividad, si se prefiere, que producen una respuesta en otros o en el aparato social. De esta manera, un sujeto es mediador o mediatizado al utilizar el lenguaje y otro tipo de signos y herramientas para transmitir y recibir del medio social: aprendizajes, valores, creencias, actitudes e incluso sentimientos (Ramírez Plasencia y Chávez Aceves 5-7).

## **2.5 Conclusión**

Hacemos propias las palabras conclusivas de Adriana Escorcha (La teoría de la modificabilidad cognitiva 2), “lo que un alumno es capaz de alcanzar depende de sus características individuales, pero también y, sobre todo, del tipo de ayuda pedagógica que se le proporcione. Esta es una importante coincidencia entre los dos autores. Sin embargo, Vygotsky aclara que es necesario que se dé la Zona de Desarrollo Próximo sobre la que se debe construir el nuevo aprendizaje, una zona caracterizada por una serie de conocimientos previos pertinentes que permitan construir un nuevo aprendizaje significativo mediado, eso sí, por el ambiente cultural y el sujeto. En cambio, Feuerstein va más allá: asegura que los cambios estructurales pueden ocurrir no sólo cuando ellos se encuentren dentro de la zona de desarrollo próximo, sino en cualquier circunstancia”. Y, con un aditamento especial: la presencia del mediador es imprescindible. De aquí que, dejarse llevar por estas formas de concebir al sujeto que aprende es, sin dudar, lo

tener nociones claras para disponerse a fundamentar mejor la misión de la universidad.



## CAPÍTULO No. 3 DANIEL PRIETO CASTILLO: LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA

“Llamamos pedagógica a una mediación  
capaz de promover y acompañar el aprendizaje,  
es decir,  
la tarea de construirse y de apropiarse del mundo  
y de uno mismo,  
desde el umbral del otro, sin invadir ni abandonar”  
(Daniel Prieto Castillo)

### 3.1 Introducción

A la mediación no solo la encontramos definida en Feuerstein y Vygotsky desde lo socio psicológico. En este capítulo se plantea el conocimiento de la propuesta de Daniel Prieto Castillo quien mira el ámbito comunicacional de la mediación pedagógica. Se lo hace desde su biografía y la inmensa capacidad mediática que ha tenido su postura intelectual; desde la comprensión de lo que es, en qué consiste y cuáles son las características de la mediación pedagógica, hasta la asimilación de lo que significa hacer pedagogía a través de un acompañamiento que es comunicación para –en palabras de Simón Rodríguez- entreayudarnos a crecer como personas.

### 3.2 El autor

De la información presentada en la página *Infoamérica* de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, extraemos la biografía y referencias de Daniel Prieto Castillo (1).

Nacido en Mendoza, Argentina, estudió filosofía en la Universidad Nacional de Cuyo, en Mendoza, donde se licenció en 1968. Doctor en Estudios Latinoamericanos por la UNAM (México, 1980). Profesor en materias de educación y comunicación de la Universidad Nacional de Cuyo. Secretario Académico de la Universidad Nacional de Cuyo y director de la carrera de



postgrado de Especialización en Docencia Universitaria desde 1995. Ha sido profesor visitante de numerosas Universidades de América latina. Doctor 'honoris causa' por la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín (Colombia). Es miembro del consejo de redacción de las revistas académicas de comunicación Chasqui, Diálogos, Signo y pensamiento, etc. Está considerado como uno de los mayores expertos en América Latina en comunicación y educación y comunicación para el desarrollo.

Configuró el postgrado en Docencia Universitaria para la Universidad del Azuay cuya primera versión se desarrolló a partir del año 2000. Han seguido 7 versiones más, donde han participado docentes de la propia Universidad del Azuay, así como, docentes de las diferentes Universidades de la ciudad y región. Actualmente ha propuesto su propia página web con todos los artículos y referencias suyas<sup>8</sup>.

Para este pensador, no hay cultura posible sin mediaciones, desde el lenguaje que utilizamos, hasta el teclado de la computadora, pasando por absolutamente todo lo producido por el ser humano para vivir y comunicarse. No hay ser humano posible sin mediaciones.

La sociedad destina de manera fundamental a la educación dos instituciones: la familia y la escuela. No se deja de reconocer la presencia de otras, como las iglesias y los medios de comunicación social; pero interesan, por ahora, las dos primeras.

El papel de los padres, como mediadores, es universal: piénsese en la nutrición y en la adquisición del lenguaje, por mencionar sólo dos ejemplos. Mucho se ha investigado, escrito y denunciado, en torno a lo que sucede cuando esa instancia mediadora, por razones económicas, por causa de la guerra, por presiones sociales, se deteriora y no puede asumir su tarea.

---

<sup>8</sup> <http://prietocastillo.com/>



Es la escuela, en sentido amplio -desde la educación inicial hasta la Universidad- la que recibe el reconocimiento como instancia mediadora en el terreno educativo. Las críticas que nunca terminan de pasar con relación a ella, nos ponen frente a una duda, la cual a menudo se vuelve acusación: ¿es siempre pedagógica esa mediación?

### 3.3 La Mediación Pedagógica

Prieto Castillo señala las características de la Mediación Pedagógica:

Entre un área del conocimiento y de la práctica humana y quienes están en situación de aprender, la sociedad ofrece mediaciones. Llamamos pedagógica a una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje (2004k 18).

Según Prieto Castillo, promover y acompañar el aprendizaje no es tarea fácil. Será posible su comprensión través del concepto de umbral pedagógico. El término se lo utiliza para aludir al espacio situado a la entrada de algo. Pues bien, los seres humanos tenemos también nuestro umbral; hay quienes lo guardan celosamente, otros lo abren de par en par en cada relación.

La teoría de la mediación cree que no se promueve y acompaña el aprendizaje invadiendo a cada instante el umbral, transponiéndolo o desbaratándolo. Tampoco dejando a la deriva al aprendiz.

La promoción y el acompañamiento del aprendizaje, es decir, la mediación pedagógica, significan un juego de cercanía sin invadir, y un juego de distancia sin abandonar.

Promover y acompañar no es señalar o facilitar. No se busca hacer fácil nada; para construir el propio ser, apropiarse del mundo y de uno mismo (es decir, aprender) no se le ofrecen a nadie facilidades; se le ofrecen mediaciones, alternativas para orientar mejor su esfuerzo. Por eso se



prefiere el término educador y no facilitador. Ante la pregunta realizada por el autor de la tesis al doctor Prieto de si hay una relación entre mediación pedagógica y desarrollo de la persona, responde en los siguientes términos:

Sin duda, este es un tema para mí central... Estoy para que los demás aprendan. Porque si yo me caracterizo y me defino a mí mismo como educador, es porque estoy en el mundo para que los otros aprendan...De un proceso educativo alguien (alumno o docente) puede terminar muy bien construido, más o menos construido, mal construido o, en muchas ocasiones, hasta destruido. Entonces, esto supone una enorme responsabilidad en quienes asumimos esta tarea: construirnos bien, para colaborar en la construcción de los demás... (2014| 3).

Por otro lado, cuando desarrolla en la misma entrevista lo que significa promover y acompañar, señala:

Efectivamente, parece una verdad de Perogrullo: nosotros en todo el sistema educativo, en una carrera, cada docente en particular la tarea es promover y acompañar el aprendizaje. Si no sabemos eso... Esas dos palabras tienen un enorme sentido. La palabra promoción supone impulsar, motivar, hacerse cargo cuando el otro tenga problemas personales, familiares para aprender, por lo tanto hay esta palabra que es enorme. Y la palabra acompañar, que el que está aprendiendo sepa que estamos allí para no dominarlo y para compartir con él en sus avances..." (2014| 2).

En síntesis:

Llamamos pedagógica a una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje, es decir, la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de uno mismo, desde el umbral del otro, sin invadir ni abandonar. La tarea de mediar culmina cuando el otro ha



desarrollado las competencias necesarias para seguir por sí mismo (2004k 106).

### **3.4 Educación y Comunicación**

#### **3.4.1 En tiempos de apuro, tiempo de construcción personal**

Una de las claves del proceso pedagógico, para Daniel Prieto Castillo, se realiza a través de un principio pedagógico fundamental: no hay prisa en la construcción. De hecho, en la entrevista que le hicieran para la revista *Aularia* y más tarde, en la propia por el autor de la tesis, afirma: “construir es, en primer lugar, construirse (...); mi tarea como educador consiste en colaborar en la construcción que cada estudiante va haciendo de sí mismo” (2013p. 1); “no hay prisa, aplicándola a uno mismo porque debo aprender a acompañar, aprender a educarme y no hay prisa para acompañar los ritmos ajenos” (La mediación pedagógica 4). De cara a la experiencia educativa actual, donde se buscan productos y no procesos; donde hay neurosis del corto plazo; donde la realidad exige la acumulación de datos a marchas forzadas, el docente no tiene tiempo para desarrollar su propia palabra en el juego de la escritura y la reflexión. Aparece volcado a los demás y, entre los demás, abandonado consigo mismo.

La falta de tiempo para construir lo propio ha aceptado una marejada de acechanzas que no permite contar con tiempo de uno, es decir, con vida de uno, para construirse como educador. Tiempos dedicados a muchas horas de desgaste burocratizador; esfuerzo por llenar planillas e informes más que abrir alternativas de una rica educación; soledad de quienes se retrotraen a su propio espacio alejando de sus vidas el pensar con los otros, interactuar, reflexionar, escribir y leer.

Prieto Castillo afirma que si el docente se define como educador, estará en la existencia de los demás para que aprendan; si eso es así, ¿se podría dejar al educador hacer aquello para lo cual está hecho en el mundo...? ¿Se podría permitir al docente que se concentre en sus horas y días en su tarea



de construirse de forma personal...? ¿Se podría permitir que tenga tiempo para que piense, sienta, goce de lo nuevo sin someterse a vértigos vacíos de sentido...? No hay ni debe haber prisa. Cuando alguien siente que se habla con él, para él, que se lo invita a comunicar y comunicarse con su práctica e historia, las prisas ceden y dan lugar a la reflexión, el relato y el diálogo (2013p 4).

Nadie se construye, nadie colabora en la construcción de los demás como aprendices, a través de carreras sin freno. De procesos semejantes puede uno salir apenas construido, mal construido y hasta destruido (2013c 4)

Fuerte acusación para repensar la tarea y formación del docente:

En esto hay todo un camino que hace falta revisar a fondo porque realmente vivimos creyendo que con la prisa se resuelve todo y la prisa en términos de construcción personal no resuelve casi nada. Eso lo vemos cada vez más: la gente está presionada por los tiempos de trabajo, las carreras por sobrevivir teniendo más de un empleo, lo que dentro del campo educativo hace mucho daño. A esto se suma la tendencia a llenar papeles y más papeles cosa que parece que estamos viviendo en AL de una manera muy fuerte. Recordemos que nosotros trabajamos con seres humanos y los tiempos en ellos son de cada uno; la educación es una de las mayores responsabilidades porque si actuamos mal en el fragor de la promoción y acompañamiento de los demás, pues las cosas no pueden andar bien desde esa tremenda responsabilidad que tenemos (2014l 4).

O esta otra cita que refleja aquello que en otro momento le llamó 'fisuras' del ambiente universitario que impiden la construcción personal:

Supongamos una universidad. ¿No le cabe a ella el papel privilegiado de promover la sociedad de la información, el aprendizaje y el conocimiento? Puede ser. Pero en los hechos también encontramos



fisuras. Veamos el ideal de la cátedra: un titular (el maestro) junto al cual se forman las nuevas generaciones. ¿Y si no es un maestro? ¿Y si siembra miedos, discordias, confusión? ¿Y si no deja crecer a nadie? Veamos el ideal de los cargos electivos: ... ¿y si son producto de alianzas, conciliábulos, grupos de poder instalados por décadas? ¿Y si la casa de altos estudios está plagada de injusticias, de vocaciones frustradas, de personas que corren de un lado a otro para sobrevivir con sueldos de migajas? ¿Cómo se promoverá desde ella el avance irresistible hacia la sociedad de la información, el aprendizaje y el conocimiento por más tecnologías que se incorporen? (2004e 4).

### **3.4.2 En tiempos de apuro, ejercer una pedagogía del sentido**

Las líneas orientadoras de la pedagogía en el planteamiento de la mediación de Prieto, tienen como referencia a una pedagogía del sentido porque toda educación se orienta a cómo colaboramos en la construcción y cómo se resuelve la relación humana que la posibilita o malogra.

Comprende la pedagogía desde el ángulo de las relaciones entre seres humanos. No se detiene a saber si es la pedagogía para los niños, jóvenes, adolescentes o mayores de edad. Alguien se construye y es ayudado en la apropiación del aprendizaje. Esta es la clave del hecho educativo (1992j 14).

Prieto concibe la pedagogía como el intento de comprender y dar sentido al acto educativo, en cualquier edad y en cualquier circunstancia en que se produzca. Está convencido de que en todo acto educativo hay seres humanos. Y, en toda relación son posibles la violencia, la humillación, la burla, el maltrato, el camino del sinsentido en suma o bien el interaprendizaje, el reconocimiento de las diferencias, la cooperación, la amistad, el encuentro (1998n 185)

Por la importancia en la práctica pedagógica, sintetiza el camino sinsentido desde el abandono, la violencia, la mirada clasificadora y descalificadora.



El primero de los caminos del sinsentido, dice desamparo, contrariamente a tener abrigo y elementos que sostienen. El hombre se encuentra desamparado pedagógicamente, cuando una institución no prepara a sus docentes y se desentiende de su crecimiento y capacitación. Cuando se desentiende del aprendizaje de los estudiantes: cómo los estudiantes aprenden. Uno de los mayores y más terribles abandonos, es perder la posibilidad de crear algo propio, desarrollar una voz propia. Si no, que lo diga Paulo Freire.

Entonces se dan una serie de posibilidades:

- La institución abandonante
- La institución abandonada
- El docente abandonante
- El docente abandonado
- El estudiante abandonado.

El segundo de los caminos, dice violencia. Al estilo de Popper, cuando poco antes de morir escribió un trabajo en contra del uso actual de la televisión y partió para su crítica de esta afirmación: 'construir civilización es disminuir la violencia'.

Construir civilización en los ambientes educativos significa crear relaciones que posibiliten expresión, comunicación, interaprendizaje. No se construye el destino de nadie por medios violentos: una educación no violenta no pasa por la transmisión de certezas, aquello que considero como verdad sin ninguna posibilidad de crítica, ni de revisión de los supuestos que la sostienen. Una comunicación no violenta rechaza la burla, las humillaciones y el sarcasmo. Se la construye en base de la serenidad, de sentirse bien con el otro, con una comunicación fluida, natural.

Lo digo de otra manera, en el contexto de nuestra civilización nos corresponde como educadores crear espacios de serenidad en los cuales ese ritmo neurótico que se viene viviendo en no pocos lugares,



pase a ser moderado en un espacio de encuentro y de comunicación (1998n 198).

Quizás habría que transformar algunas situaciones; por ejemplo, qué decir de estas frases:

“Como se puede arreglar la educación si tiene profesores de esa calidad en la facultad, no necesitamos masters, ni doctores sino profesores líderes que sepan...”.

“El primer día de clases intentó hacernos desanimar de la materia diciéndonos que él puede ser el ‘cuco’ de la carrera”. “Para él no existe una nota de 100 % porque somos estudiantes y no nos merecemos eso”.

“Grita a todo el mundo, pone apodos, genera discordia en el grupo. No revisa los trabajos. No se da cuenta pero los trabajos le copiamos de internet, porque no los revisa siquiera; autoritaria, no nos respeta, tiene mal humor, se porta como una niña, Hemos subido 9 trabajos al aula virtual de los cuales ninguno se nos ha devuelto. No prepara: repite cuatro veces la misma clase”.

“Exaltada, muy enojada, cambia las fechas y tareas de un rato al otro, no le interesa el aprendizaje de sus estudiantes, profesora para colegio no para universidad, nos confunde, estresada, exceso de autoridad, alza la voz. Sarcástica” (Evaluación docente 15).

El tercero de los caminos del sinsentido dice relación a la mirada. Una mirada que –de entrada- clasifica y descalifica la vida del otro, la generación con la que me propongo realizar la tarea educativa. Puede ser una mirada que impide ser uno mismo porque el otro es el que mira por mí.

La mirada puede ser el infierno, pero también puede ser serena, estar ligada al goce, al entendimiento, a la alegría.

La pedagogía se ocupa del sentido del hecho educativo, de comprenderlo y de promoverlo (1992j 17-22).



### 3.4.3 Mediación pedagógica comunicacional

La propuesta pedagógica desde la mediación es profundamente comunicacional, porque la educación también lo es, explicaba Daniel Prieto en la entrevista concedida al autor (2014| 2). Y la entiende Prieto Castillo en contraposición –primero- a control donde todo funcione a la perfección y donde todo esté sujeto a la mirada del docente. Así se recuerda la propuesta de Foucault en su obra *Vigilar y Castigar*, analizando la situación de la educación panóptica en el siglo XVIII.

Contrapone también a la educación centrada en el maestro-actor: en el aula el único que contaba para todo era el docente: desde la voz, la parada, cómo manejar los ademanes, cómo desplazarse, cómo conmovier.

Una tercera tendencia educativa contrapuesta a la de mediación la encuentra el autor en la de entender al educador como tecnólogo: se apreciaba el esquema emisor-mensaje-receptor y donde el paradigma referencial eran los grandes medios de difusión masiva, la propaganda y la publicidad. Transportado al aula quiere decir que todo lo puede prever y controlar el emisor-educador.

Es indudable que ha habido una tendencia especial: la de creer y querer solucionar el problema educativo a través de la imposición de los medios audiovisuales. La educación no cambió y los medios, en medio de tanto adelanto tecnológico, quedaron obsoletos. Esta es la cuarta.

Señala también una quinta tendencia educativa: el educador en el ciberespacio, a través de salidas a redes e interactividad. Esta tendencia se la aprecia a partir de la computadora y su introducción al universo de vértigo que asoma en el horizonte.

Se afirma nuevamente, la mediación pedagógica es profundamente comunicacional y, de esa manera, interiormente transformativa; es decir, construye por pasos y sin prisa el acto educativo. Esto implica relacionar la



comunicación con mi propio ser, con mi pasado, con las interacciones del presente y con el futuro. El desafío es acompañar en un proceso de construcción donde la relación con uno mismo y con los otros es tema decisivo. Y, para eso no sirven los atajos ni los apresuramientos. Construir y construirse tienen como base el respeto por uno mismo y por los demás.

Así, en la base de la educación está nuestra humanización y si mediante ella pasamos de una bullente atmósfera de sensaciones al lenguaje articulado, a la caricia, a la mirada, al sentido y a la cultura, y si el hecho educativo es profunda, esencialmente comunicacional, en tanto somos seres de relación, siempre entre y con los otros, no podemos soñar, dice Prieto Castillo, con transformaciones educativas sin jugar hasta las entrañas nuestra necesidad y capacidad de comunicarnos (1998n 207-211).

### **3.5 Características**

Al hablar de la mediación pedagógica, en un contexto por otorgar sentido al acto educativo, Moreno Aguilar (Maestría en Desarrollo Educativo 25-30), propone el itinerario de construcción de la persona en base a las siguientes reflexiones de Daniel Prieto, que son a la vez sus principales elementos de formación. Se trata del respeto al otro, la comunicabilidad, la participación, el umbral pedagógico, los aprendizajes decisivos y las instancias de aprendizaje.

#### **3.5.1 El respeto al otro**

La primera, -aclarando que esta calificación de primera implica únicamente un orden y no una primacía- la de dar un giro copernicano en la educación, desplazando la importancia del acto educativo no a lo que enseñamos o creemos enseñar los profesores, sino a lo que realmente aprenden los alumnos. Lo pedagógico en educación nace de la preocupación por el otro.

Esta preocupación no es un simple juego de perspectivas. Se origina en una filosofía de profundo respeto por el otro, por la persona humana, por



cualquier persona y, en el caso concreto de la educación, por aquella ubicada por las circunstancias en situación de dependencia -guste o no este término- de los actos y decisiones de otra persona denominada profesor.

### 3.5.2 La comunicabilidad

Del respeto al otro-alumno surge de manera casi inmediata la preocupación por la "comunicabilidad" en todo el proceso educativo. Comunicabilidad significa, sencillamente, dar a algo (contenidos, materiales, etc.) más posibilidades de que llegue al interlocutor y sea bien entendido por éste.

Comunicabilidad afanosa por todo: materiales, clases magistrales, prácticas de aprendizaje, evaluaciones, etc. Se trata de construir una obra pedagógica en clave comunicacional con un deliberado ejercicio de escritura (2013c 1).

Prieto señala algunos tipos de prácticas que hagan posible esta construcción comunicacional:

**Tabla No. 2 Tipos de prácticas**

De significación	comprender el significado de las cosas
De prospección	proyectarse más allá del presente
De observación	desarrollar con mayor ahínco la capacidad de observación
De interacción	relacionarse más con sus semejantes
De reflexión sobre el contexto	valorar más la realidad que le rodea
De aplicación	aplicar mejor sus conocimientos
De inventiva	ser más creativo

Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: La mediación pedagógica.

### 3.5.3 La participación

No es solo la preocupación por la comunicabilidad la que nace del respeto a la persona. Cuando se cree en ese otro y se lo siente un igual esto deriva, necesariamente, en una búsqueda de su participación en el trabajo educativo y de aprendizaje. Porque se cree en él, se cree en el bagaje de



conocimientos y de experiencias que trae y que pueden ser aprovechados en el aula, tanto por los otros (compañeros) como por el otro (profesor).

En otras palabras, creer en el otro lleva a un proceso educativo en el cual la participación y los interaprendizajes no son simples métodos pedagógicos o modas educativas, sino características intrínsecas.

#### **3.5.4 El umbral pedagógico**

Descrito en párrafos anteriores, el respeto al otro implica no penetrar en su intimidad. Por ello, la mediación postula la existencia de un umbral que el profesor no debe traspasar. Pero, a la vez, el otro, el alumno, debe ser importante.

#### **3.5.5 Aprendizajes decisivos**

Que en las aulas deban darse aprendizajes decisivos podría enunciarse también en su versión negativa: evitar despilfarros de tiempo de vidas.

¿Cómo se puede desperdiciar el tiempo de alguien en quien se cree?  
¿Cómo se puede ofenderlo transmitiéndole conocimientos inútiles, pasados de moda, caducos? ¿Cómo se puede "quemar el tiempo" y esperar que corran los minutos hasta que sea la hora de ir a otra clase? El tiempo que se quema es el poco que tienen los alumnos en sus años juveniles para recibir los conocimientos, actitudes y valores necesarios para enfrentarse a una vida cada vez más difícil.

Cuando se cree en ese otro –alumno- se procura que en las clases se produzcan conocimientos decisivos. Esos que marcan la vida de una persona y que no siempre son conocimientos científicos. Pueden ser esos tan simples que transmiten el gusto por la lectura o los que le dicen a alguien que tiene capacidad de escribir y le impulsan a hacerlo. O esos otros que enseñan cómo hacer algo, esos que desarrollan la creatividad, esos que



forman personas críticas; los que enseñan a pensar, a ser justos, a perdonar, a convivir, a respetar...

Lo confirmó en la entrevista al autor de la tesis:

Entonces, cuando uno asume esta tarea de mediar, lo que está haciendo es asumir la responsabilidad, toda la responsabilidad, de lo que un educador debiera hacer para que el otro aprenda. Ahora, yo como educador, no me puedo desentender de eso porque si me desentiendo es más cómodo, simplemente pongo un libro para que aprendan y no tengo que hacer un trabajo a fondo para ver cómo resultará una clase desde la promoción y acompañamiento: qué hago, cómo escribo, etc., es decir se asumen unas consecuencias que multiplican el trabajo del educador para cumplir con su tarea. Esto es mucho más complejo (2014| 3).

La mediación cree en que aprende para...

¿Cómo saber cuáles son aprendizajes decisivos? ¿Acaso el único parámetro será el de la posible utilidad para la vida profesional?

De ninguna manera. La importancia de los aprendizajes estará determinada por tres aprender para:

- Se aprende para saber
- Se aprende para saber hacer
- Se aprende para saber ser

Es relativamente fácil la transmisión del saber. Es más difícil que los alumnos aprendan a hacer. En unas materias más que en otras, claro está. Es difícil que los alumnos aprendan a "hacer Filosofía": a pensar en abstracto, a expresar sus pensamientos abstractos en el lenguaje correspondiente, en ese que utiliza los términos de manera precisa, unívoca, exacta, fundamentada.



Es más difícil aún aquello de aprender para saber ser, que se refiere a los valores y que no pasa por la clase magistral: los valores no se enseñan como las matemáticas, sino que cruzan la vida de una institución, atraviesan por sus ritos y sus leyes, por los ejemplos y por las actitudes y por las prácticas cotidianas.

¿Cómo transmitir honestidad si a lo mejor se enseñan maneras de evadir los impuestos? ¿Cómo enseñar la solidaridad si en algunas clases a lo mejor se habla de cuánto se debe cobrar, con prescindencia de considerar las posibilidades de pago del otro?

### **3.5.6 Las instancias de aprendizaje**

Se llaman instancias de aprendizaje a seres, espacios, objetos y circunstancias en los cuales y con los cuales nos vamos apropiando de experiencias y conocimientos, en los cuales y con los cuales nos vamos construyendo.

Se reconocen seis instancias de aprendizaje:

- La institución
- El educador
- Los medios y los materiales
- El grupo
- El contexto
- Uno mismo

#### **3.5.6.1. La institución como mediadora**

Se habla de institución en el amplio sentido de todo un sistema educativo, con sus formas de concebir al ser humano, el conocimiento y la conducta, con su historia y sus maneras de regular las relaciones con los aprendices, con su discurso y su burocracia. A menudo el sistema adquiere una cierta autonomía y aparece como único responsable de la educación.



El concepto de institución abarca desde el sistema completo hasta un establecimiento en particular. Y es precisamente con este último que se establece el contacto directo de los estudiantes. Es el – el establecimiento- la instancia de aprendizaje institucional más cercana. Se aprende en relación con esos muros, con esas carencias o con la sobreabundancia de medios, con los ordenamientos internos, con el burocratismo, con los materiales y el discurso propio de esos espacios.

Una institución consiste fundamentalmente en los seres que la componen. En este sentido, es preciso reconocer la manera en que los mismos se insertan en el proceso, se relacionan con sus interlocutores, perciben su práctica y las de sus compañeros, se involucran en esfuerzos comunicacionales. La percepción condiciona el modo de relacionarse y de actuar. Pero, hay instituciones e instituciones. Mediadoras algunas otras no. A colación un párrafo de Daniel Prieto, largo pero utilísimo:

Supongamos una Universidad. ¿No le cabe a ella el papel privilegiado de promover la sociedad de la información, el aprendizaje y el conocimiento? Puede ser. Pero en los hechos también encontramos fisuras. Veamos el ideal de la cátedra: un titular (el maestro) junto al cual se forman las nuevas generaciones. ¿Y si no es un maestro? ¿Y si siembra miedos, discordias, confusión? ¿Y si no deja crecer a nadie? Veamos el ideal de los cargos electivos: al llegar a los consejos directivos, a los decanatos, al rectorado, sobre la base de elecciones libres. ¿Y si éstas son producto de alianzas, conciliábulos, grupos de poder instalados por décadas? ¿Y si gana alguien con personalidad panóptica? ¿Y si la casa de estudios está plagada de injusticias, de vocaciones frustradas, de personas que corren de un lado a otro para sobrevivir con sueldos de a migajas? ¿Cómo se promoverá desde ella el avance irresistible hacia la sociedad de la información, el aprendizaje y el conocimiento por más tecnologías que se incorporen? (2004e 4).



### 3.5.6.2. El educador como mediador

No hay sociedad posible sin instancias mediadoras y el educador es una de ellas. Se retoma un viejo y hermoso concepto: el educador es, ante todo, un pedagogo.

Después del aprendiz, lo más importante de todo el proceso que nos ocupa es el educador. Por eso no cabe dejar librada su práctica al voluntarismo y a las buenas intenciones. No se trata tampoco de reglamentarla, pero si pueden ser señaladas algunas características:

- No hay pedagogía posible sin apasionamiento.
- El proceso pedagógico requiere de la creación de un ambiente apropiado.
- Los educadores somos seres de umbrales.
- La madurez y la experiencia son condiciones de la práctica del pedagogo.
- No es igual irradiar certidumbre que transmitir certezas.
- Todo pedagogo actúa en el sentido vygotskiano del desarrollo próximo.
- La información (conocimiento) es un insumo necesario de toda práctica pedagógica.

¿Cómo llevar todo eso a la práctica cotidiana? No es el momento aquí de soltar recetas, pero ofreceremos algunas alternativas de mediación:

- La escucha
- La relación empática
- El ritmo
- La personalización
- La interlocución
- La comunicabilidad
- La apelación a la experiencia
- La coherencia



Todo lo anterior implica la necesidad de la coherencia de la práctica pedagógica. No se puede exhibir la escucha y a continuación desparramar certezas; no se puede imponer ritmos neuróticos y exigir luego serenidad; no se puede generar empatía para después romper la relación; no se puede apelar a la experiencia para descalificarla sin más.

De allí la necesidad de recordar que el educador es, fundamentalmente, un ser de comunicación, un ser cuya tarea consiste, siempre, en comunicar, comunicarse e impulsar la comunicación.

Don Simón Rodríguez se refería a esa tarea como la de enseñar "con gusto", a fin de hacer atractiva la interacción y de facilitar el aprendizaje.

### **3.5.6.3. Aprendizaje con los medios y los materiales**

No hay máquina que solucione la relación educativa; cuando ésta carece de comunicabilidad, cuando se asienta en la ruptura y las lejanías, los medios no hacen más que incorporarse a esa situación.

La mediación alcanza necesariamente a los medios y materiales. Si éstos están bien mediados, con ejemplos, anécdotas y experiencias, con puentes hacia el conocimiento del otro, resultan básicos para la promoción y el acompañamiento del aprendizaje.

El texto es, junto con el educador, uno de los soportes más difundidos en nuestros establecimientos. ¿Qué uso le dan nuestros jóvenes? La pregunta depende de la respuesta a estas otras: ¿qué les pedimos que hagan con el texto? ¿Qué les pide el texto?

Cuando hablamos de medios y materiales no podemos dejar fuera el actual desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación. En el campo de la educación, mediar pedagógicamente las tecnologías es abrir espacios para la búsqueda, el procesamiento y la aplicación de información,



a la vez que para el encuentro con otros seres y la apropiación de las posibilidades estéticas y lúdicas que van ligadas a cualquier creación.

Lo afirma de la siguiente manera a través de la entrevista realizada:

...la forma de los materiales. Los recursos que con las tecnologías, las plataformas, etc., diseño, me estoy dirigiendo a mis estudiantes para que vean mi propuesta. No se trata solo de tomar 25 páginas y hacer un PDF y darles eso. Es el diseño, la calidad y belleza formal de los materiales que se les presenta a los estudiantes para que aprendan. Hasta donde uno pueda, hay que trabajar responsablemente la forma para que al otro le llegue bien diseñado (2014I 9).

El dejar librado a los estudiantes a textos sin puentes hacia su conocimientos, esquemas y experiencias previas, suele ser una constante en la educación universitaria, que tiende a repetirse en la propuesta de que los jóvenes realicen búsquedas en el universo de la Internet. Valga lo que el mismo Prieto afirma como conclusión de este apartado:

Ninguna magia entonces, con este milagro comunicacional de fin de siglo y de comienzos de éste. Las tecnologías no nos hacen solidarios, no nos humanizan en dirección a la democratización y la participación. Todo depende de los seres humanos y de los códigos institucionales puestos en juego, de la inserción en el contexto, de la voluntad de redistribución del poder y de los movimientos sociales y grupales para lograr esto (2004e 7).

#### **3.5.6.4. Aprendizaje con el grupo**

Tomar pedagógicamente la instancia grupal supone un adecuado seguimiento, la preparación de guías de trabajo y de otros insumos que permitan orientar la tarea, la clara distribución de responsabilidades, la búsqueda y el logro de resultados concretados en documentos escritos o



audiovisuales, o en propuestas para incidir en determinada área de la sociedad.

Un grupo de aprendizaje se constituye cuando han sido previstas las prácticas que llevarán a cabo todos y cada uno de los participantes; no se lo puede dejar librado ni a la intuición ni a la buena voluntad de éstos. Se conocen no pocos casos en los cuales el docente descarga toda su responsabilidad en el grupo, distribuye algunas tareas y se desentiende por meses enteros.

#### **3.5.6.5. Aprendizaje con el contexto**

Cuando una educación se vuelca sobre el contexto, se abren posibilidades para enriquecer el aprendizaje a través de la observación, de entrevistas, de interacciones, de experimentaciones, de búsqueda de fuentes de información, de participación en situaciones tanto sociales en general como profesionales.

No obstante, el contexto es el principal espacio de interlocución. Lograr la relación con él interrogándolo, y en muchos casos modificándolo, es la concreción del aprendizaje. Así, la educación se pone al servicio de la vida, y no sólo del tema o de la disciplina.

Todos, en la vida diaria, interactuamos. Es imposible no hacerlo, nuestra condición humana pasa también por allí. Pero la interacción, como recurso pedagógico, va más allá: busca, por ejemplo una recuperación de percepciones ajenas en torno a determinado hecho social, un relevamiento de puntos de vista, un análisis de testimonios, un trabajo a partir de la memoria del otro, una explicación de los alcances de determinada práctica...

#### **3.5.6.6. El aprendizaje consigo mismo**

Se dice uno mismo en el sentido de tomarse como punto de partida para el aprendizaje. Y ello significa que puedo aprender de mi pasado, de mi cultura,



de mi lenguaje, de mi memoria, de mis proyectos y frustraciones, de mis sueños, de mis sentimientos, de mis conceptos, de mis estereotipos...

Cuando aprendo así, me tomo como recurso, me involucro con todo mi ser en el proceso.

Un joven, adolescente o en la edad de cursar la Universidad, no solo posee algunos conocimientos y destrezas cognitivas. Viene a nosotros con todo su ser, con una historia, con un lenguaje, con experiencias hermosas y dolorosas, con incertidumbres, muchas incertidumbres y sueños, con una percepción de su presente y una primera mirada hacia su futuro...

El estudiante universitario aprende mejor cuando se parte de su vida y de su experiencia, cuando son movilizados sus conocimientos y sus maneras de percibir y de enfrentar situaciones (Maestría en Desarrollo Educativo 25-30).

### **3.5.7 El método**

Si algo se insiste en la propuesta de la mediación pedagógica ha sido en la asimilación del método, en todo lo relativo a la promoción y el acompañamiento del aprendizaje desde la institución, desde nuestra manera de comunicarnos, desde las características de los materiales, desde las relaciones grupales y con el contexto y desde nosotros mismos. Por eso que, las claves del método son:

1. El interaprendizaje: del maestro Simón Rodríguez, Prieto extrae esta frase que la hace pilar de su metodología: “estamos en el mundo para entreatayudarnos y no para entredestruirnos” y, desde allí afirmó que “todo aprendizaje es un interaprendizaje”. El método impulsa la comunicación y la interacción.
2. Los puentes: vamos siempre de lo cercano a lo lejano y ello significa tomar al otro como punto de partida, a fin de construir desde él, con él, a fin de permitirle su propia construcción. Los puentes permiten avanzar desde lo que uno es a lo que puede ser, desde la experiencia



propia a la ajena, desde la propia crítica a la de los demás. Es como avanzar, al estilo de Vygotsky en la comprensión de la Zona de Desarrollo Próximo.

3. La personalización: se rescata el pleno valor de la relación entre personas, sea de educador a estudiante o entre los propios estudiantes.
4. La comunicación: tema redundante en la propuesta. Los educadores somos gente de comunicación: nuestra función es estar siempre frente a y entre los otros. Comunicación con uno mismo, con el educador, con los estudiantes, con los actores sociales del contexto, con los materiales y propuestas discursivas.
5. La expresión: como fruto más precioso del hecho educativo. Se construye la propia capacidad expresiva, expresándose y gozándose en la expresión oral y escrita y no siendo dueño del discurso.
6. El texto paralelo: es la propia obra. La propuesta es la construcción del propio texto, individualizado en el aprendizaje y figurado para ser leído por los demás. Significa una manera de humanizar las relaciones en el seno de la educación superior. Tiempo dedicado a gozar con la construcción de la propia palabra (2013p 2).

Estos seis elementos del método confluyen a entender el acto educativo como respuesta a la pregunta por el sentido. Tarea por construir que es a la vez, tarea por construirse (1998n 221-223).

### **3.6 Conclusión**

La tarea pedagógica, según Prieto Castillo, es construcción entre seres que se quieren ayudar, sabiendo que este elemento otorga sentido al acto educativo y acerca lo lejano desde lo más inmediato o cercano.

Será un proceso inevitable de comunicación entre personas que, a través de la expresión y de la palabra, hacen el hecho educativo.



## **CAPÍTULO No. 4 PLAN DE FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DEL AZUAY**

### **4.1 Introducción**

El presente capítulo, fruto de la reflexión teórico-práctica del trabajo de tesis, quiere ser una propuesta concreta que introduzca y prevenga la necesidad de acompañar a los docentes en su tarea formativa y pedagógica.

Surge desde la misma realidad: el estudiante, a través de las evaluaciones y del análisis del grupo focal, sugiere y prefiere especialistas en el área de formación pero buenos docentes; cosa que no se está dando en el día a día universitario. O, por lo menos, en algunos profesores, especialmente aquellos que son nuevos en la universidad. De ahí nuestra reflexión y propuesta. Que por ser tal, lleva los condicionamientos propios de acuerdo a los intereses de la institución.

Nuestro análisis:

Los procesos de cambio producidos interna y externamente en la Universidad ecuatoriana, sugieren la posibilidad de que el docente universitario destaque sobremanera en su carrera académica de mejoramiento continuo.

La profesión docente en la Universidad ha sido valorada bajo una doble mirada de profesionalización: la mirada del profesional especialista propiamente dicho y aquella del profesional de la docencia que sabe promover y acompañar el aprendizaje de los estudiantes como actores del proceso formativo.

Quizás, y esto debamos reconocerlo hasta ayer, el docente conocía mucho más de seguimiento pedagógico y se preparaba a través de permanentes encuentros que, si bien se mantuvieron en ámbitos de cursos de formación



continua, no fortalecían del todo la trayectoria académica del profesional universitario.

Hoy la mirada ha cambiado: el docente es especialista -incluso muy especialista- en cualquier área de actividad profesional y poco o nada de profesor. No en vano, la queja de nuestros estudiantes ha sido la de sugerir que nuestros docentes se preparen más y mejor en el ámbito pedagógico porque con lo que se topan es con personas que saben de todo menos de docencia.

Otro elemento que ha influenciado mucho y por la que la Universidad se encuentra esta situación la dispuso la misma Ley de Educación Superior con el reconocimiento exclusivo al docente como docente por el hecho de tener especialización afín al área de trabajo. De igual manera, el Reglamento de Régimen Académico (art- 87), dispone que “las IES podrán organizar y realizar cursos de actualización y perfeccionamiento para sus profesores e investigadores, en virtud de los cuales se otorguen certificados de aprobación”.

Y, por último, no debemos dejar en saco roto la experiencia y novedad que sugiere el ser y pertenecer a la Universidad del Azuay. Hay algo muy específico que la institución ha ofrecido a la sociedad desde hace más 45 años de vida universitaria. ¿Qué es y tiene la Universidad del Azuay como característico universitario? ¿Cuáles son su historia, valores, visión, misión, filosofía, objetivos y finalidades de la Universidad del Azuay?

Estas razones avalan la necesidad de proponer un proyecto de formación inicial que ubique, forme y anime al nuevo profesional de nuestra Universidad a que se realice como ser humano y profesional en su carrera académica, objeto propio de la Universidad.



## 4.2 Objetivos

1. Capacitar al docente de la Universidad del Azuay en los objetivos y talante propios que constituyen el Ser y Hacer de la institución.
2. Conocer los desafíos contemporáneos a los que tiene que responder la Educación Superior.
3. Preparar al profesional de cualquier área para realizar una tarea docente acorde con los requerimientos de la realidad universitaria actual.

## 4.3 Contenidos

1. Introducción a la Universidad
  - 1.1 La Universidad y su razón de ser
  - 1.2 La Educación superior frente a los desafíos contemporáneos
  - 1.3 La Universidad Ecuatoriana.
    - 1.3.1 Normativa Jurídica (Ley Orgánica de Educación superior; Reglamento a la Ley Orgánica; Reglamento de escalafón del docente-investigador de las IES; Régimen académico)
    - 1.3.2 Plan nacional del Buen Vivir
  - 1.4 El profesor universitario. Perspectivas y visión de la Universidad del futuro. 7 Saberes de la educación del futuro.
2. La Universidad del Azuay
  - 2.1 La UDA y su razón de ser
  - 2.2 Modelo Educativo. Modelo académico. Principios.
  - 2.3 El docente de la Universidad del Azuay. Características.
3. Enseñanza y aprendizaje en la Universidad. Mediación pedagógica<sup>9</sup>.

## 4.4 Modalidad

Dada la realidad en la que se desenvuelve el profesor de la Universidad del Azuay, en algún caso, dedicado a tiempo completo o medio tiempo, y en la

---

<sup>9</sup> Todo el desarrollo teórico-práctico del contenido propuesto en este Proyecto de formación se lo puede encontrar en el **Anexo 6** de la Tesis.



mayoría con una pertenencia parcial a la docencia, se propone una relación formativa de 80 horas de formación.

La actividad se realizará cada ciclo, en jornadas de trabajo de 8 horas semanales, dos días a la semana (jueves y viernes), en horario vespertino.

#### **4.5 Requisito**

Haber sido aceptado y presentado por alguna de las Facultades como profesor temporal en la Universidad del Azuay.

#### **4.6 Apoyo**

1. Aulas de la Universidad
2. Especialistas en la temática del proyecto.
3. Bibliografía y materiales propios de la temática
4. Plan de Formación respaldado por la propia Universidad del Azuay

#### **4.7 Bibliografía**

Álvarez, Francisco. «El Humanismo en las Universidades.» Universidad Verdad (2003): 9-20.

Axel Didriksson, Elizabeth Larrea. Escenarios y Tendencias de la Educación Superior Latinoamericana. Hacia la IV Reforma de los modelos de organización académica. Consultoría. Quito: SENESCYT, 2011.

Borrero, Alfonso. «Simposio Permanente sobre la Universidad.» Prospectiva Universitaria. Cuenca: UDA, 1999. 300.

Consejo de Educación Superior. «Ley Orgánica de Educación Superior.» Ley Orgánica de Educación Superior. Quito: CES, 12 de Octubre de 2010. Ley.

De Sousa Santos, Boaventura. La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad. La Paz: CIDES-UMSA, ASDI Y Plural editores, 2007.



- Gutiérrez Pérez, Francisco; Prieto Castillo, Daniel;. La Mediación Pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa. Buenos Aires: CICCUS, 1996.
- Kaplún, Gabriel. «Indisciplinar la Universidad.» Bolívar, Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón. Estudios Culturales Latinoamericanos. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2004.
- Moreno Aguilar, Joaquín. «Maestría en Desarrollo Educativo.» Sistema de Evaluación a los profesores de la Universidad del Azuay. Cuenca: UDA, 13 de mayo de 2000. Tesis.
- Morin, Edgar. ¿Hacia dónde va el mundo? Barcelona: Paidós, 2011.
- . Los 7 saberes de la educación del futuro. París: UNESCO, 1999.
- Prieto Castillo, Daniel. El Aprendizaje en la Universidad. Cuenca: Universidad del Azuay, 2009.
- . El tiempo de la construcción personal para educar. 28 de Abril de 2013. 22 de Mayo de 2013. <<http://redunid2.blogspot.com/2013/05/el-tiempo-de-la-construccion-personal.html>>.
- . La Enseñanza en la Universidad. Cuenca: Universidad del Azuay, 2004.
- . La Pedagogía Universitaria. Mendoza: EDIUNC, 1998.
- Rama, Claudio. Paradigmas emergentes, competencias profesionales y modelos universitarios en América Latina. México: Ediciones Educación y Cultura, 2011.
- SENESCYT. Hacia la construcción de la agenda de transformación de la Educación Superior Ecuatoriana. II encuentro. Documento de referencia. Quito: SENESCYT, 2012.
- . Sistema de formación universitaria. El Modelo académico de calidad. Producto 3. Consultoría. Quito: SENESCYT, 2012.
- Tünnermann Bembeim, Carlos. La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI. México: UDUAL, 2003.
- Tünnermann Bernheim, Carlos. «Diez respuestas de la educación superior a los desafíos contemporáneos.» Universidades (1996): 1-5.



## CAPÍTULO No. 5 METODOLOGÍA

### 5.1 Introducción

La Universidad del Azuay ha trabajado en la formación de sus docentes como la mayor de las preocupaciones que tiene que resolver.

En el año 2000 optó por el modelo pedagógico llamado 'Mediación Pedagógica', desde la experiencia de Daniel Prieto Castillo y Francisco Gutiérrez Pérez al proponer un curso de posgrado en el campo de la docencia universitaria.

Hasta el momento se han graduado 132 profesionales de diferentes áreas, de los cuales 54 son magísteres y 78 especialistas. Desde entonces, la Universidad del Azuay no ha valorado ni apreciado con objetividad el nivel de aplicación y compromiso pedagógico de los 18 docentes de la Facultad de Filosofía que fueron formados desde la Mediación Pedagógica y tampoco ha valorado la trascendencia que ésta ha tenido en el quehacer permanente del aula de clase.

Por otro lado, los problemas y preocupaciones que asaltan la respuesta de este trabajo son aquellos que provienen del seguimiento a los docentes de la Facultad de Filosofía a través de la evaluación semestral que realiza la Universidad por más de 15 años hasta la fecha.

Ésta ha alertado respecto de problemas tales como la no pertinencia de conocimientos impartidos, la carencia de métodos actualizados de enseñanza, la necesidad de adoptar sistemas diversos de enseñanza y de aprendizaje que superen el viejo y casi exclusivo sistema de la clase magistral, la necesidad de introducir sistemas más adecuados de evaluación de alumnos que enfrenten tanto los problemas de evaluar solo memoria y resultados y que no dejen de lado la deserción masiva de alumnos.



Importa también la sensación de un momento de profesionalización extrema -el actual- pero de poco interés e importancia por lo pedagógico y docente. En palabras de un estudiante: *“lo que nos está pasando en la Universidad, es una clara evidencia de que a la Universidad le faltan profesores y le sobran profesionales”* (Encuesta, Evaluación docente, marzo-julio 2013).

Pero hay uno, sobre todo, la constatación de que esta disconformidad de los estudiantes con algunos de los docentes tiene como actores a profesores que estudiaron y se graduaron después de haber conocido la mediación pedagógica.

En otras palabras, a través de este análisis, se quiere no tanto conocer si los docentes aplican o no la mediación pedagógica, sino cuál ha sido la respuesta del docente frente al proceso enseñanza-aprendizaje; qué importancia le ha dado y cómo se ha involucrado –a través de la mediación pedagógica- en el proceso formativo. En qué medida la Universidad ha respondido -a través de la formación de sus docentes- al mejoramiento de la calidad en la actividad docente y ha satisfecho las preocupaciones y problemas de sus estudiantes. Y, por último, qué grado de satisfacción y trascendencia ha tenido el posgrado en la vida académica de la Universidad del Azuay.

## 5.2 Preguntas

El trabajo quiere responder a las siguientes preguntas:

Pregunta general:

¿Qué incidencia en la práctica de aula ha tenido la aplicación de la mediación pedagógica por parte de los profesores de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Azuay, con maestría en Docencia universitaria?



Preguntas específicas:

1. ¿Qué principios de la mediación pedagógica se aplican en la preparación, presentación y evaluación de las clases que realizan los docentes de la Facultad de Filosofía que siguieron la maestría en Docencia universitaria?
2. ¿Qué nivel de aplicación de la mediación pedagógica llevan las prácticas de aprendizaje en la labor pedagógica de aula de los docentes de la Facultad de Filosofía que siguieron la maestría en Docencia universitaria?
3. ¿Qué estrategias didácticas de las prácticas de aprendizaje se han utilizado en la labor pedagógica de aula por parte de los docentes de la Facultad de Filosofía que siguieron la maestría en Docencia universitaria?
4. ¿Qué nivel de aceptación y trascendencia ha tenido el posgrado en Docencia universitaria en la vida académica de la Universidad del Azuay?

### 5.3 Objetivos

El trabajo lleva consigo los siguientes objetivos.

De forma general:

“Conocer la aplicación de la mediación pedagógica por parte de los profesores de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Azuay, con maestría en Docencia universitaria, para determinar su incidencia en la práctica docente en el aula”.

De forma específica:

1. Conocer si los principios de la mediación pedagógica se aplican en la preparación, presentación y evaluación de las clases que realizan los docentes magísteres de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Azuay que siguieron la mediación pedagógica.
2. Determinar el nivel de aplicación de las prácticas de aprendizaje de la mediación en la labor pedagógica de aula de los docentes



magísteres de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Azuay que siguieron la mediación pedagógica.

3. Determinar que estrategias didácticas de la mediación utilizan los docentes magísteres de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Azuay que siguieron la mediación pedagógica.
4. Establecer el grado de aceptación y trascendencia del posgrado en Docencia Universitaria en la vida académica de la Universidad del Azuay
5. Diseñar un Plan de Formación inicial para los profesores que se incorporan a la Carrera Académica de la Universidad<sup>10</sup>.

#### **5.4 Tipo de investigación**

Se presenta a continuación la metodología utilizada a través del tipo de investigación, participantes, instrumentos y procedimiento utilizado.

Se asume como enfoque el método cuali-cuantitativo, cuyo punto de partida es el reconocimiento del carácter reflexivo de la investigación social. El propósito desde este enfoque es el de comprender la relación que existe entre el conocimiento sobre la mediación pedagógica adquirido en la maestría, su aplicación e incidencia en el aula y la trascendencia que ha tenido en la vida académica de la Universidad (Metodología de la Investigación 364).

El punto de partida es la experiencia llamada mediación pedagógica, establecida en la Universidad del Azuay, como parte del proceso enseñanza – aprendizaje universitario.

Se conoce qué tenemos frente a nosotros, desde nosotros mismos, como sujetos de lo ocurrido.

---

<sup>10</sup>Los objetivos 4 y 5 surgieron como complemento a toda la tarea de análisis y valoración de la Mediación pedagógica y se los propuso al momento de ejecutar el trabajo de campo.



Se lo hizo en la incidencia sujeto-sujeto dentro del aula, con todas las preocupaciones y relaciones que establece esta comunicación interpersonal.

No se aborda el tema de la mediación pedagógica desde el currículum de la Universidad ni desde la perspectiva que cada carrera tiene en sus planteamientos. Se conoce la utilización, aplicación e incidencia del modelo por parte del docente en su tarea de aula.

El presente, es un estudio exploratorio - descriptivo, donde se reseñan las características o rasgos de la mediación pedagógica, su utilización y aplicación en la práctica de aula.

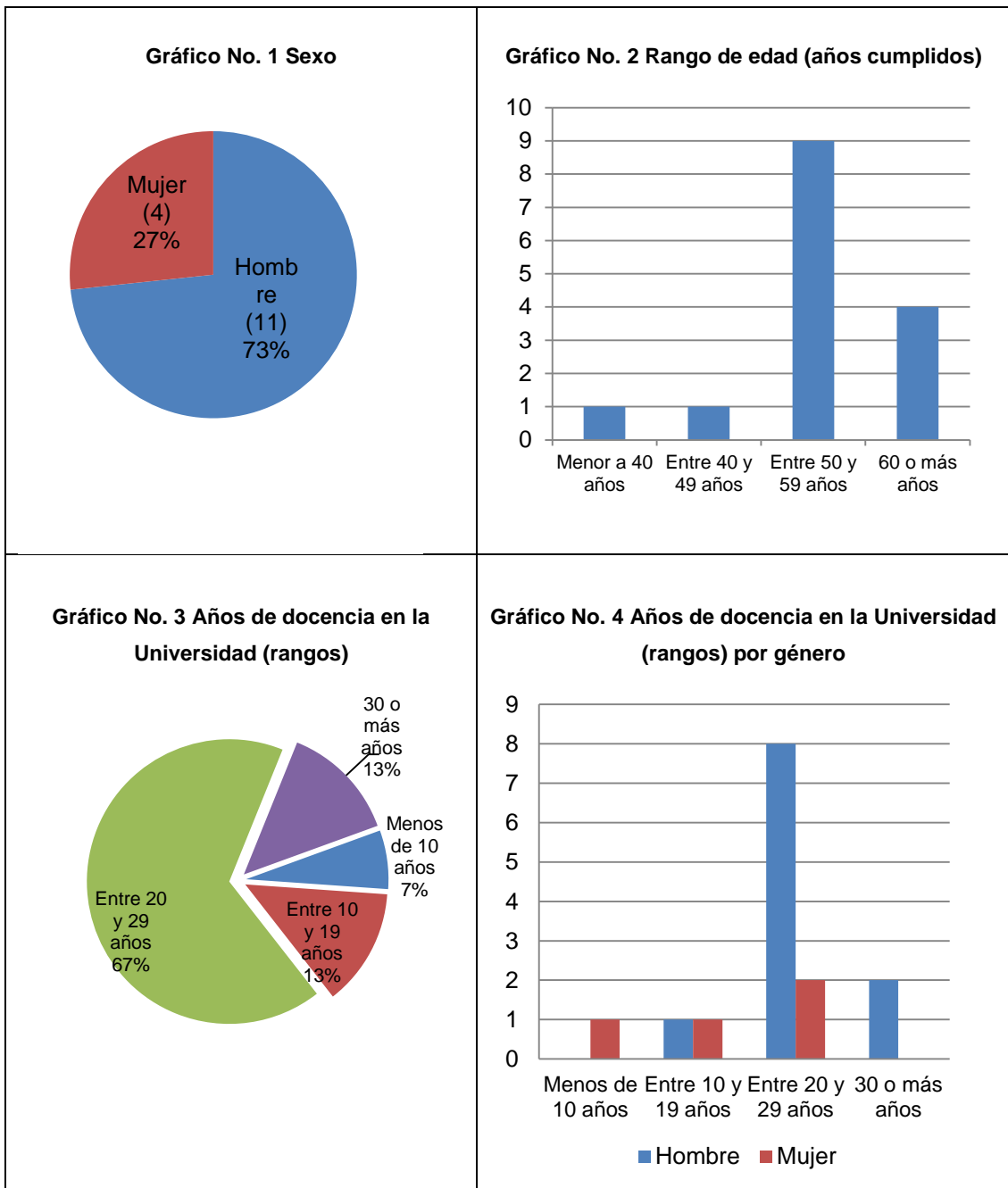
Es de carácter seccional: el estudio se lo realizó una vez. Es la fotografía de la mediación pedagógica en el contexto de la Universidad del Azuay y en la relación del docente-alumno en el aula.

### **5.5 Participantes**

Se contó con la participación de 18 docentes de la Facultad de Filosofía que siguieron la maestría, de los cuales 15 respondieron a la encuesta y 8 participaron en el grupo focal. Así como, de 72 estudiantes de 190 invitados, que respondieron a la encuesta. Y, además, 6 estudiantes de las diferentes escuelas de la facultad que participaron en otro grupo focal. Todos, de alguna manera en contacto actual o anterior con uno o varios de los profesores escogidos.

Participó también, via on-line- el doctor Prieto Castillo como experto en el tema.

He aquí los datos referenciales, extraídos de la encuesta:



Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis

De los 18 profesores que fueron invitados a responder la encuesta, 15 lo hicieron. De entre ellos, 11 son hombres y 4 mujeres.

La mayoría de ellos (9), se ubica entre los 50 y 59 y 4 en más de 60 años.



Los profesores tienen una experiencia de más de 10 años, constituyéndose 10 de ellos (8 hombres y 2 mujeres) en profesores que tienen un rango de experiencia entre 20-29 años. En algún caso (2 hombres) con más de 30 años.

De este primer análisis, se concluye:

Los profesores son personas maduras y con algunos años de profesión docente.

La mayoría de los profesores encuestados de la facultad de Filosofía (13) superan los 50 años de edad. Diez (10) de ellos han realizado labor docente entre 20 y 29 años y dos (2) lo han hecho por más de 30 años.

## **5.6 Instrumentos**

Para el proceso de recolección de datos, se elaboraron dos encuestas, previamente validadas y ejecutadas a estudiantes y profesores. Cada una de ellas y, en comunión con la estructura fundamental de la investigación, llevaban los mismos apartados y las mismas preguntas con la adaptación respectiva a cada uno de los ambientes a los cuales iban dirigidas. Se trataba de: datos generales, principios, mapa de prácticas, estrategias y materiales. El tema de la evaluación del posgrado, solo fue referido en la encuesta los docentes.

Se propuso también, con la validación respectiva, un cuestionario para la realización de los dos grupos focales. Dicho cuestionario, cuyas preguntas eran las mismas, sirvió de referencia para el diálogo tanto de profesores como de estudiantes.

Una entrevista respondida por el director y mentor de la maestría, cuya temática versaba sobre lo que significa para él la propuesta pedagógica de la mediación, la referencia a autores, la comprensión de lo que para él significa hacer pedagogía y, su paso por la Universidad del Azuay generando experiencia a través del posgrado.



Y, la guía de observación y análisis de los documentos utilizados por los profesores en su labor educativa durante el ciclo marzo-julio 2013, cuya finalidad no era otra sino observar y detallar lo encontrado desde una guía de orientación.

### **5.7 Procedimiento**

Desde lo descrito, para el análisis de la información se siguieron los siguientes pasos:

El primero, la construcción y elaboración de los instrumentos de información descritos. Estos instrumentos fueron validados tanto a nivel cualitativo como técnico, desde los docentes como desde los estudiantes.

Los grupos focales, dispuestos en la sala Gessel de la misma facultad, guiados por los técnicos del departamento de audiovisuales con una doble grabación realizada in situ.

Se analizaron los materiales que utilizan los profesores en sus clases y con sus estudiantes. Y, también los resultados obtenidos de la evaluación docente previo permiso de las autoridades de la Universidad. Por último, se realizó la entrevista vía on-line al doctor Daniel Prieto Castillo.

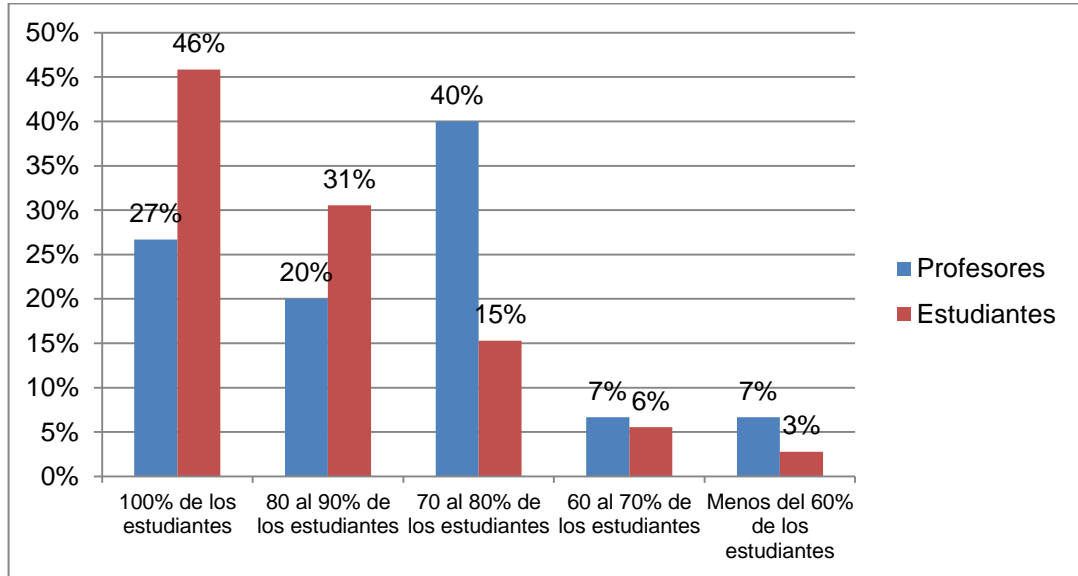


## CAPÍTULO No. 6 RESULTADOS

### 6.1 Resultado 1: Principios de la Mediación

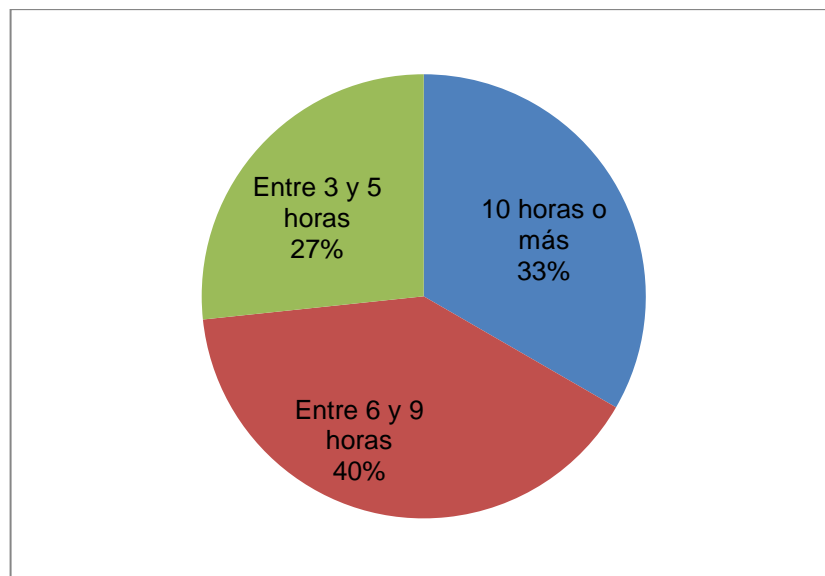
#### 6.1.1 Relación interpersonal del docente (Gráficos 5-18)

**Gráfico No. 5 Porcentaje del nombre de estudiantes conocidos por el profesor**



Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis

**Gráfico No. 6 Tiempo de preparación académica (horas por semana)**



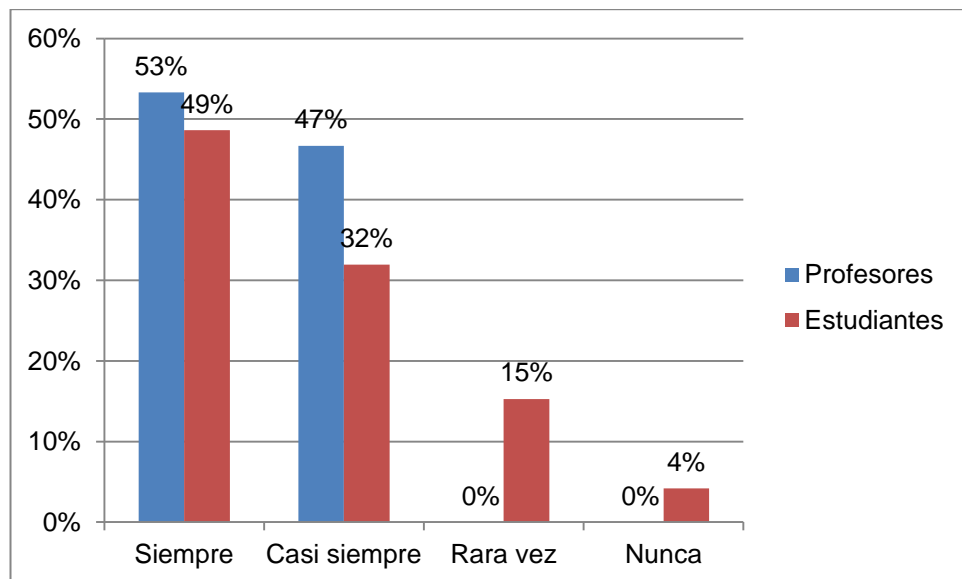
Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis



De las respuestas obtenidas, es notorio, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes, que los profesores –en su mayoría- conocen a los estudiantes por el nombre: tienen una interrelación personal con los estudiantes. Sólo hay un estudiante que menciona que fueron varios compañeros y poco tiempo dispuesto con el profesor.

Todos los profesores se dedican a prepararse académicamente y, de forma semanal, entre un mínimo de 3 horas hasta 10 horas o más. Hay 10 profesores que llevan entre 20 y 29 años de docencia en la Universidad y 7 de estos profesores dedican entre 6 y 9 horas de preparación a la semana y 3 profesores dedican entre 3 y 5 horas a la semana. Significativo que dos profesores de más de 30 años en la Universidad, dediquen a su preparación más de 10 horas a la semana.

**Gráfico No. 7 En el proceso de acompañamiento y promoción del aprendizaje: valoración de la experiencia del estudiante**

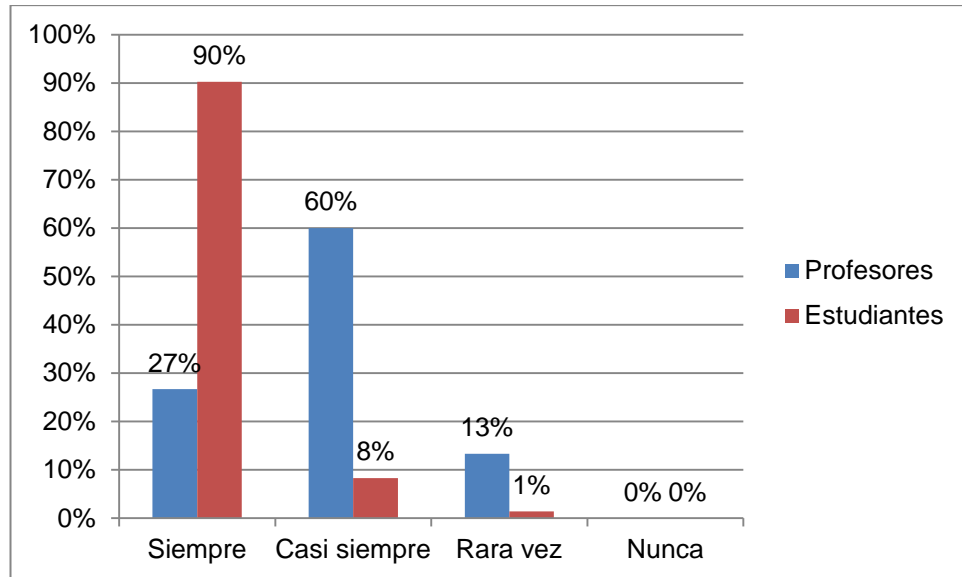


Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis

Todos los profesores lo hacen siempre o lo hacen casi siempre; valoran la experiencia de los estudiantes para motivarlos más en su crecimiento personal. De ahí, un porcentaje conjunto del 100 %.



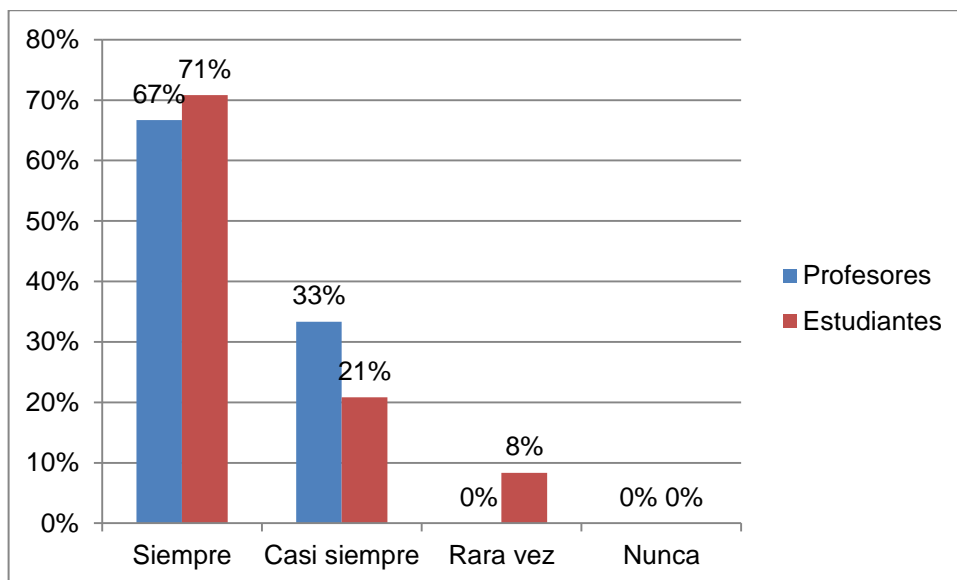
**Gráfico No. 8 Establecimiento de relaciones académicas con colegas**



Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis

La relación con los colegas es variada: el 13 % lo hace rara vez; el 60 % lo hace casi siempre y el 27 % lo hace siempre. Los estudiantes aprecian en un 98 % la buena relación de los docentes entre sí y con los colegas.

**Gráfico No. 9 Confianza en las capacidades de aprendizaje que posee el estudiante**

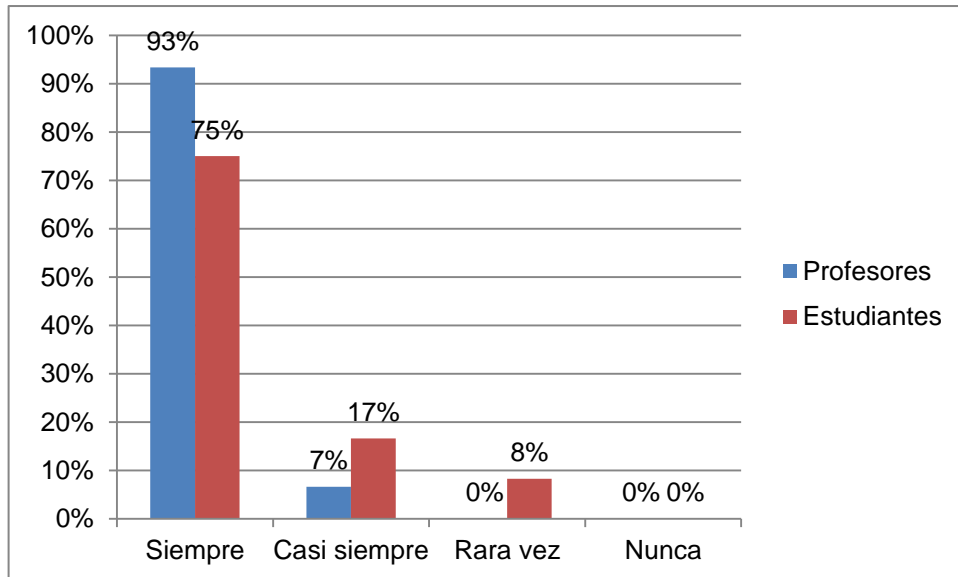


Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis



Los profesores, en un 67 % confían siempre o en un 33 % casi siempre en las capacidades de aprendizaje de los estudiantes. Los estudiantes aprecian en un 92 % este dato como importante.

**Gráfico No. 10 La mirada como signo de respeto y atención a las opiniones de los estudiantes**

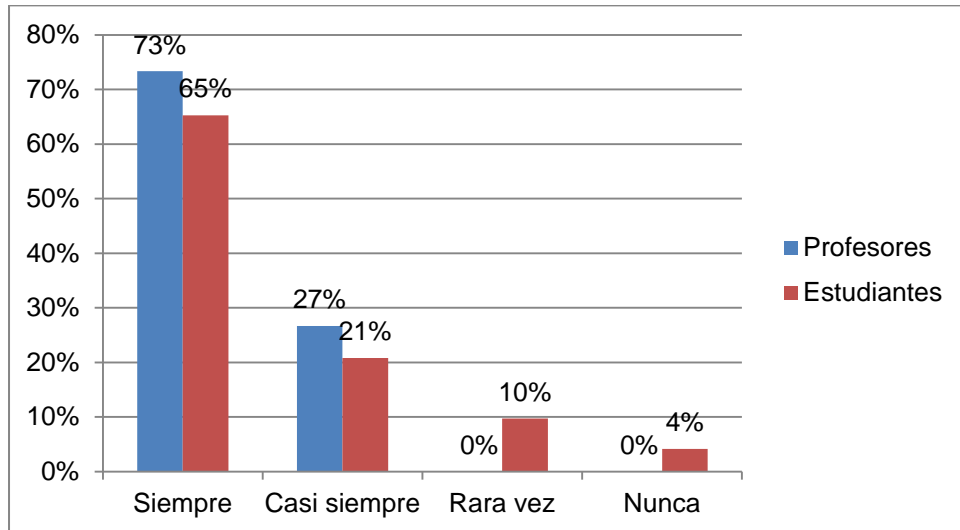


Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis

Al igual que todos los profesores, los estudiantes aceptan que la 'mirada' constituye un elemento de respeto y atención a las opiniones vertidas.

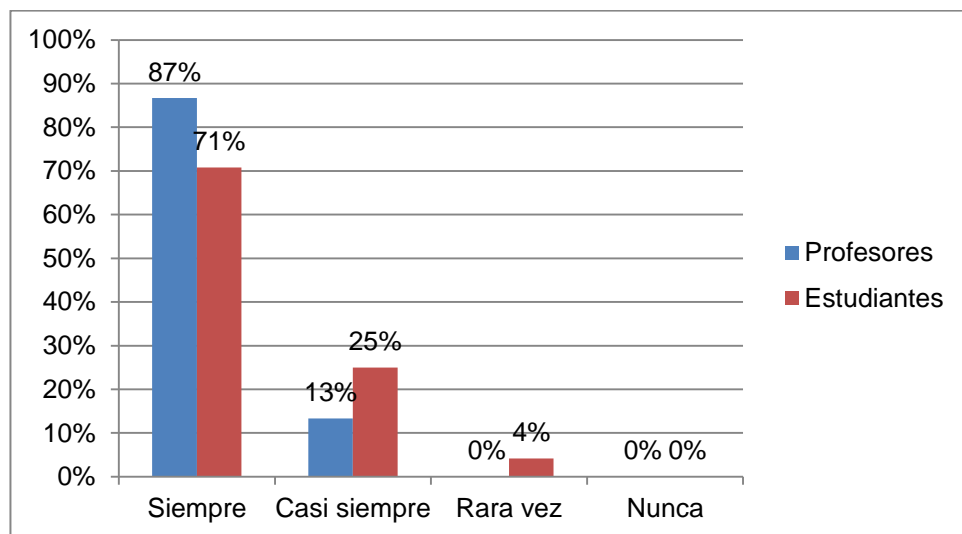


**Gráfico No. 11 En las relaciones presenciales dentro del proceso acompañamiento y promoción del aprendizaje: EL profesor está abierto a la crítica por parte de estudiantes**



Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis

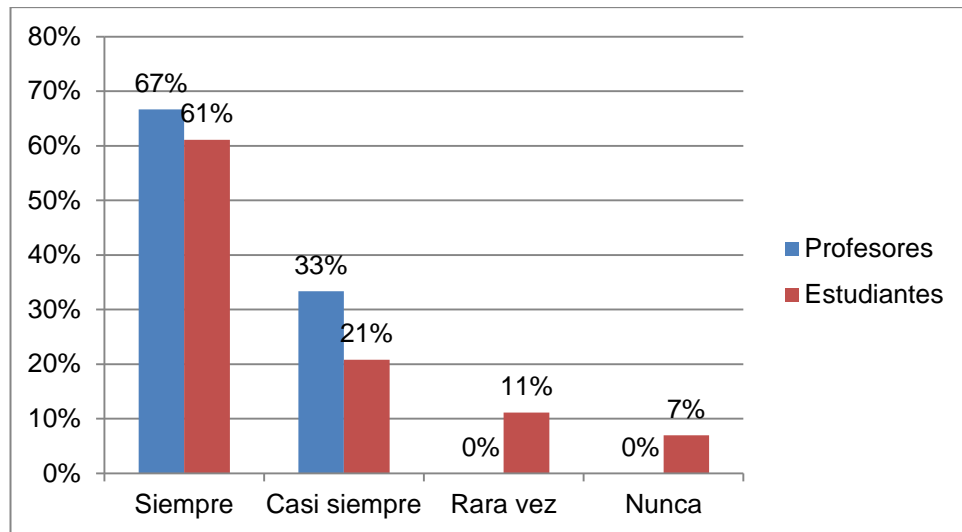
**Gráfico No. 12 El profesor demuestra seguridad en las actividades propuestas**



Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis

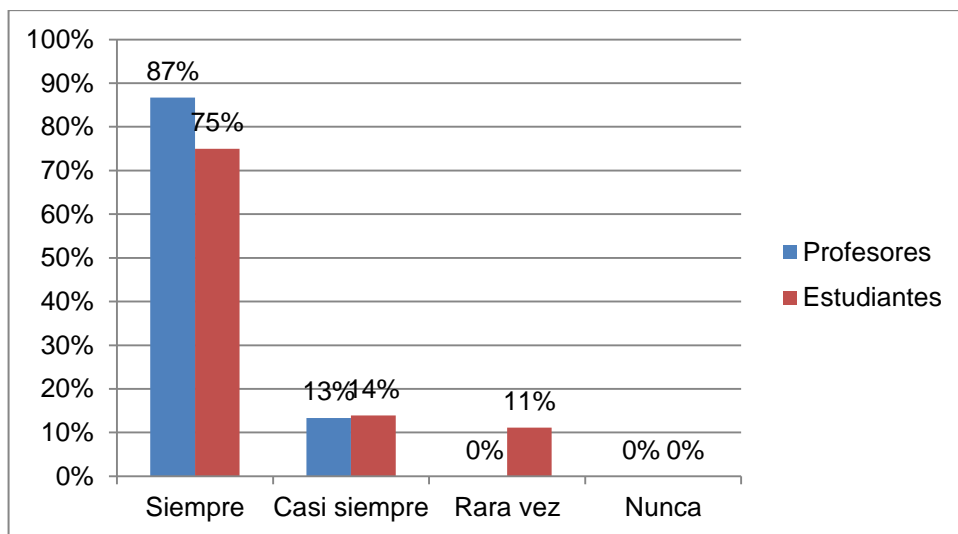


**Gráfico No. 13 El profesor genera empatía con los estudiantes**



Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis

**Gráfico No. 14 El profesor escucha con respeto los comentarios, argumentos y reclamos de los estudiantes**



Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis

En el tema de las relaciones presenciales, la promoción y acompañamiento del aprendizaje tiene como elementos fundamentales en la vida del profesor:

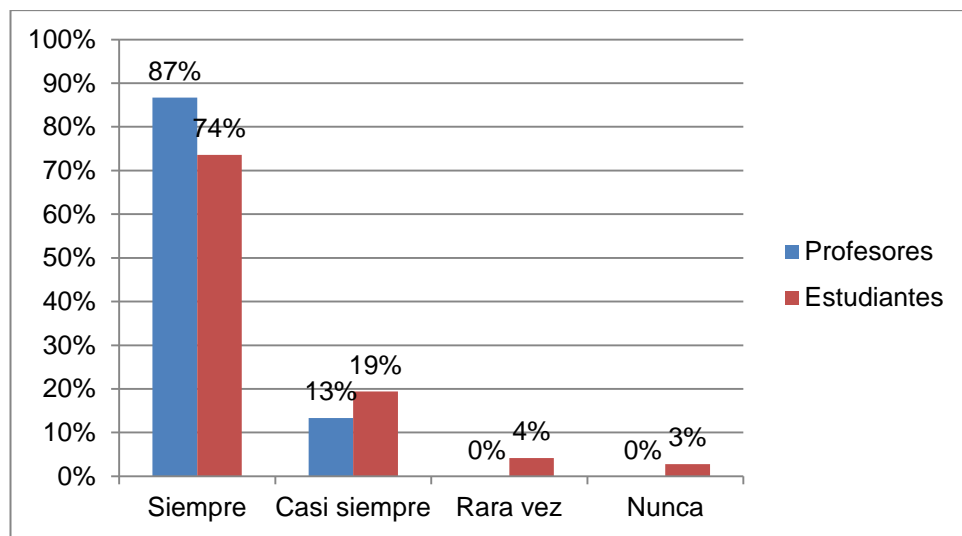
- la apertura a la crítica de los estudiantes: el 73 % señala que siempre está abierto a la misma y el 27 % lo hace casi siempre.
- La seguridad en las actividades que proponen a sus estudiantes. Solo el 13 % expresa que no siempre está seguro de lo que propone a sus



estudiantes. Que tendría su contra respuesta en la afirmación de los estudiantes cuando el 25 % de ellos responde que casi siempre generan seguridad en lo que proponen y que el 71 % afirma que sí hay seguridad.

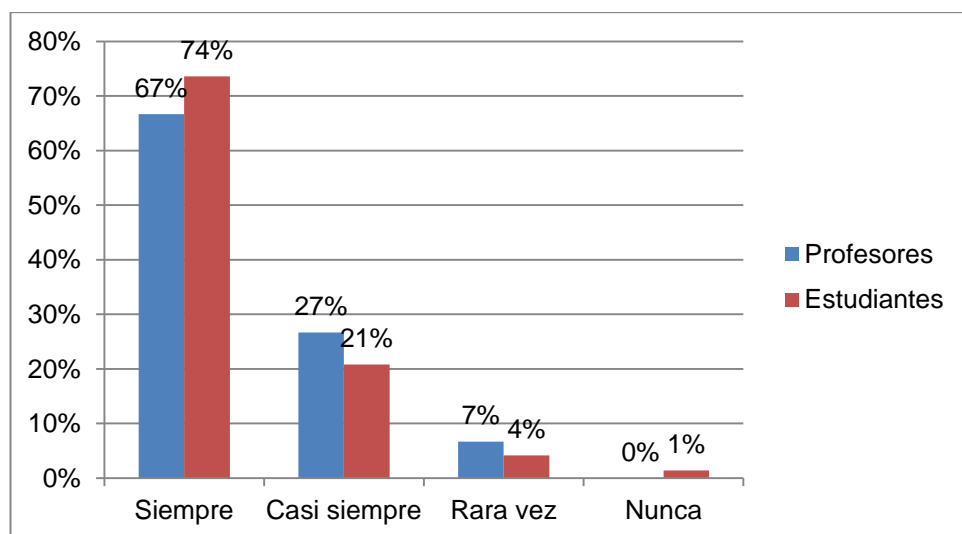
- La empatía es total y de forma consciente para con los estudiantes. Así como la atención a sus comentarios, argumentos y reclamos.

**Gráfico No. 15 Con el discurso, la comunicación y el diálogo dentro del proceso acompañamiento y promoción del aprendizaje: El profesor utiliza un lenguaje claro en las exposiciones**



Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis

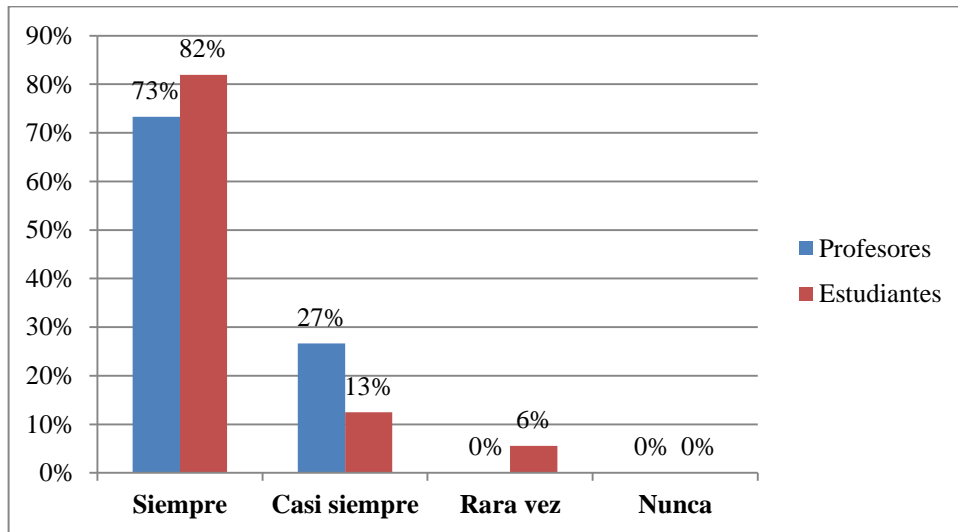
**Gráfico No. 16 El profesor utiliza palabras de acuerdo con el propio contexto de los estudiantes**



Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis

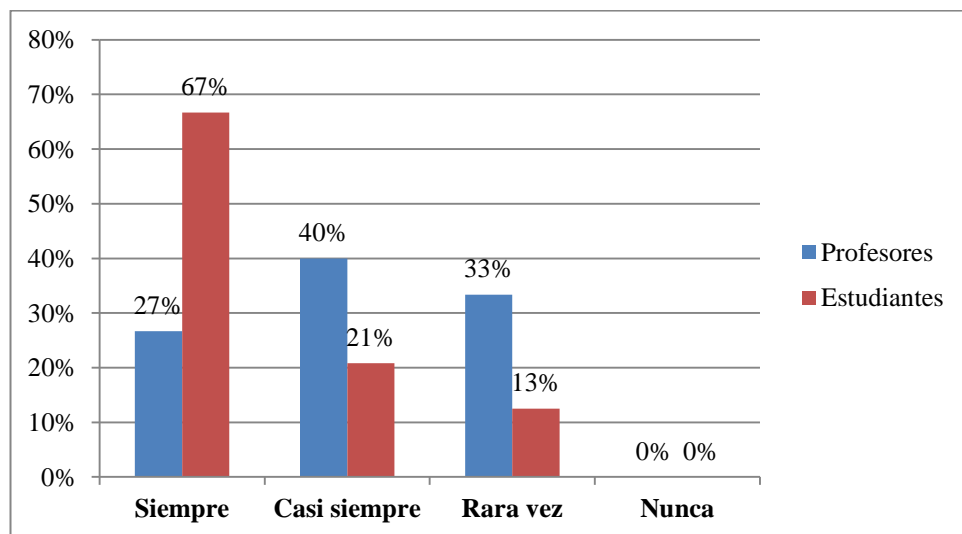


**Gráfico No. 17 El profesor respeta las diferencias individuales de los estudiantes**



Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis

**Gráfico No. 18 El profesor dedica tiempo a dialogar con los estudiantes**



Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis

Quando de discurso, diálogo y comunicabilidad se trata:

- En la misma línea, el 90 % señala que hay seguridad en el lenguaje que utilizan los profesores. Un 30 % no siempre.
- Las palabras que utilizan también están en relación con el contexto de los estudiantes. Esto es 94 %. El 7 % lo hace rara vez.



- Todos los profesores siempre o casi siempre respetan las diferencias individuales de los estudiantes.
- El tiempo que dedican a dialogar con los estudiantes es variado: el 27 % hace siempre; el 40 % lo hace casi siempre y el 33 % rara vez. Quizás en esto son más estrictos en la apreciación los propios docentes que los mismos estudiantes. Estos últimos valoran de mejor y más positiva manera la dedicación al diálogo con ellos.

Desde los Principios, resaltamos los patrones o tendencias detectados en los resultados.

Son docentes con distintas orientaciones y especialidades: desde lo humanístico hasta lo técnico; desde la orientación psicológica hasta lo informático; desde la educación especial hasta la enseñanza en otra lengua.

Del análisis de la pregunta del gráfico 18 y del diálogo en el grupo focal, se reconoce y se detecta como reclamo de los estudiantes que los profesores están muy ocupados en otras actividades y tareas, llegando las clases a depender del estado de ánimo del profesor.

De las respuestas obtenidas, es notorio, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes, que los profesores –en su mayoría- conocen a los estudiantes por el nombre: existe interrelación personal con ellos. Los estudiantes no son seres anónimos. Hay confianza en sus propias capacidades de aprendizaje y se valora la propia experiencia que llevan consigo para motivarlos más en su crecimiento personal.

La mirada constituye un elemento importante de respeto y atención a las opiniones vertidas: hay apertura a la crítica, al comentario, al reclamo; se otorga seguridad en lo que se hace y se genera empatía.

En la misma línea, se provoca seguridad en el lenguaje utilizado; se respetan las diferencias individuales y se dedica tiempo, no en sumo grado, para dialogar con los estudiantes. Docentes que tienen algo distinto: están



más y mejor preparados que el resto. ‘Enganchan’<sup>11</sup> con facilidad lo que proponen en la vida del estudiante.

El docente de la Facultad de Filosofía es dialogante y propositivo<sup>12</sup>. Esta manera de ser del profesor se lo aprecia en el resultado que una de las preguntas de la evaluación docente propone a los estudiantes. La pregunta original es:

**Tabla No. 3 El profesor, en la primera semana de clases, analizó con ustedes el sílabo, les explico su contenido, la metodología docente, los sistemas de evaluación que va a utilizar, la bibliografía y cualquier otra actividad relacionada con el desarrollo de la materia. (Promedio por semestre).**

Profesor	Promedio por semestre (sobre 100)
1	96,83
2	95,4
3	98,5
4	94
5	92,75
6	90,67
7	97,33
8	96
9	96,8

Profesor	Promedio por semestre (sobre 100)
10	96,17
11	94
12	100
13	97,33
14	98,33
15	95,33
16	99
17	99
18	100

Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Reporte de la evaluación docente de marzo-julio 2013, realizada por los estudiantes de la Universidad del Azuay.

Por otro lado, de los resultados obtenidos, se señala que, por ser la facultad de Filosofía, una facultad humanística, sus profesores tienden a desarrollar una capacidad de actualización y preparación constantes, al mismo tiempo que están en un medio y realidad donde el contacto con el ser humano es pieza clave y fundamental. Sus áreas de trabajo lo dicen todo: psicología, educación, turismo. De hecho, el gráfico que representa la preparación de los profesores, señala que su mínimo de preparación es de 3 a 5 horas por semana.

<sup>11</sup> ‘Enganchan’: esta palabra la repitieron los estudiantes, en algunas ocasiones, mientras se producía el diálogo en el grupo focal.

<sup>12</sup> Resultados de la evaluación docente. Ciclo Marzo-Julio 2013. Universidad del Azuay.



El profesor de la facultad de Filosofía recurre siempre a la palabra y trabaja en la dinámica de la preparación académica en todos sus detalles: presencia, academia, libros, cultura, arte, tendencias psicológicas, etc.

Reconoce que en la actualidad hay un fuerte movimiento político y social que propone un nuevo modelo universitario con tendencia claramente estatal y público, donde se prioriza la especialización en el área de conocimiento a la preparación pedagógica. Situación que se refleja en la apreciación de los estudiantes a través de la evaluación docente en el periodo marzo-julio 2013: *“Lo que nos está pasando en la Universidad, es una clara evidencia de que a la Universidad le faltan profesores y le sobran profesionales”*. *“Excelentes profesores; saben muchísimo, pero no saben enseñar”*.

Este fenómeno ha generado que nuestros profesores, acostumbrados a trabajar en dos o más instituciones, estén con el ‘apuro’ de a cuál pertenecer y, por eso mismo, a cuál institución dedicar más tiempo en su labor. El docente, a pesar de estar preparándose continuamente, ha perdido tiempo propio de estudio e investigación.

A pesar de lo dicho, es un docente con mucha capacidad de entrega y acercamiento al Otro. Se nota en las apreciaciones de los estudiantes y en la aceptación que de ellos se tiene cuando, en muchos casos, ratifican la anuencia para volver a trabajar con el mismo profesor:

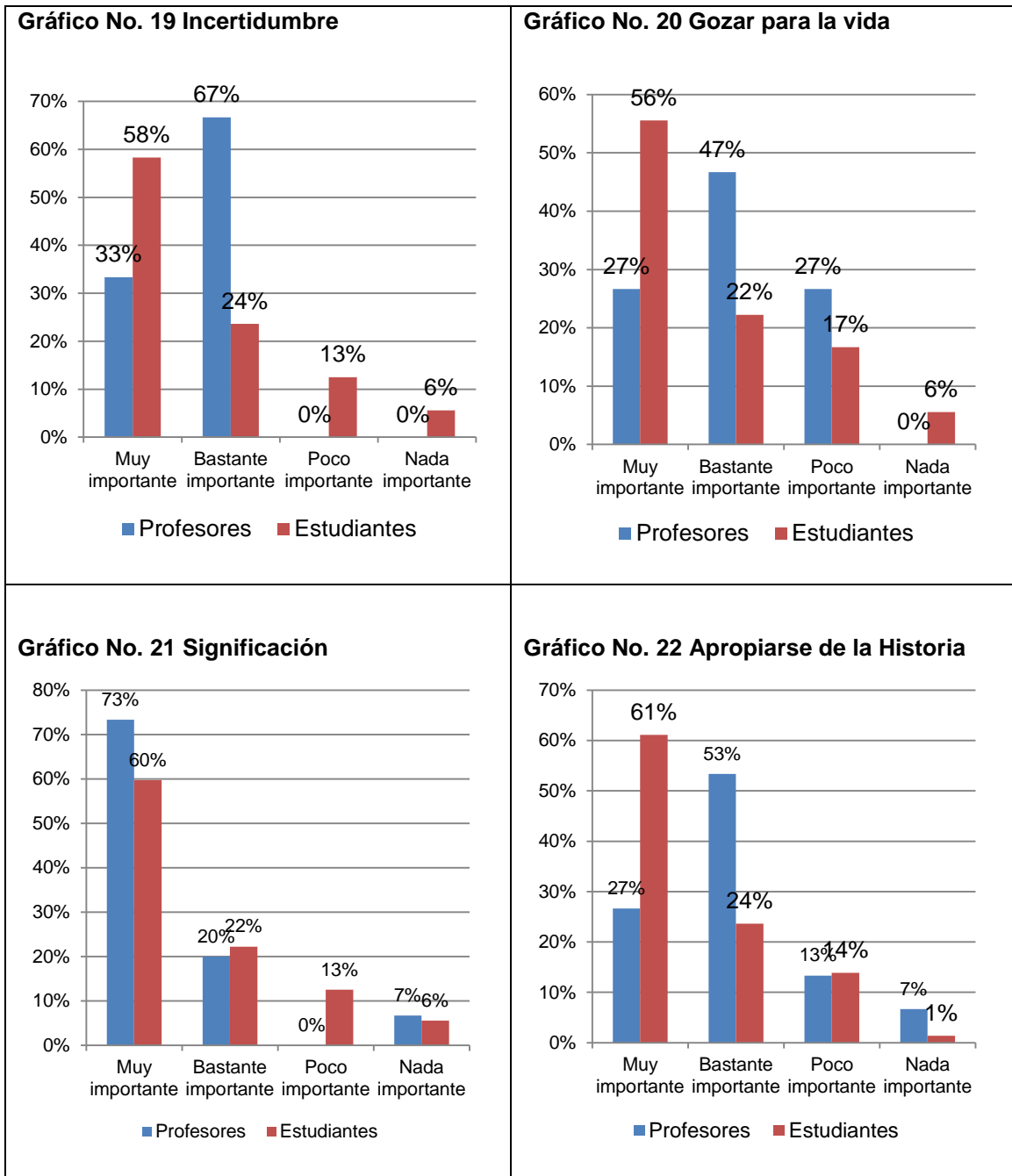
**Tabla No. 4 Le gustaría volver a tener clases con este profesor**

Profesor	Promedio (sobre 100)		
1	89,00	9	74,00
2	76,40	10	87,17
3	88,25	11	92,00
4	75,33	12	93,33
5	81,00	13	86,67
6	62,67	14	100,00
7	86,00	15	74,33
8	38,00	16	82,57
		17	86,25
		18	93,00

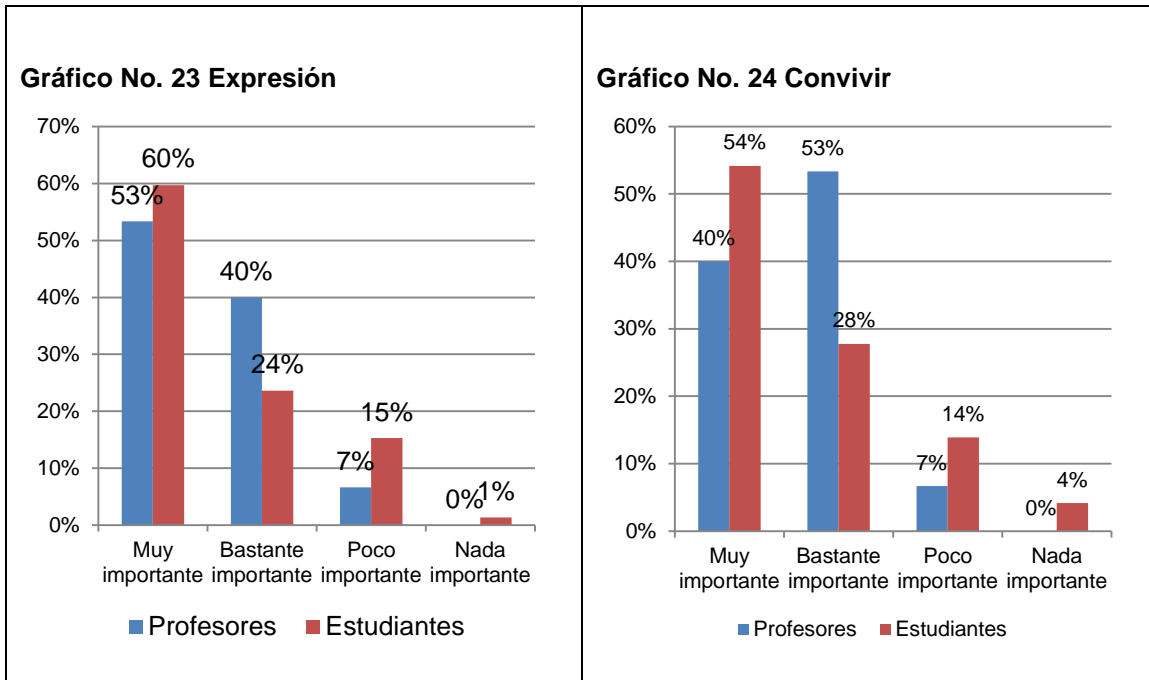
Fuente: Reporte de la evaluación docente de marzo-julio 2013, realizada por los estudiantes de la Universidad del Azuay.



6.1.2 Aprendizajes para (Gráficos 19-24)



Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis



Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis

En estas preguntas relativas a los ‘Aprendizajes para’, la comprensión de las mismas tiene un toque diferente en la apreciación de los profesores y en la de los estudiantes:

- Para los docentes, hay 2 ‘aprendizajes para’ que son muy importantes: el de significación, con el 73 % y el de expresión con el 53 %. 3 de bastante importante: de incertidumbre con el 67 %, apropiarse de la historia con el 53 %, y aprender para convivir con el 53 % y 4 de Poco importante: el de gozar la vida con el 27 %.
- Para los estudiantes: todos los ‘aprendizajes para’ son muy importantes. El nivel de respuesta es alto en cada uno de ellos.

Desde los principios, resaltamos las causas más probables para explicar esos patrones o tendencias.

Es importante conocer que los docentes dedican sus esfuerzos en tres líneas orientadoras de su labor: la significatividad de su labor, la capacidad de expresión oral y escrita y la motivación permanente para enfrentar la incertidumbre en la propia historia y realidad.



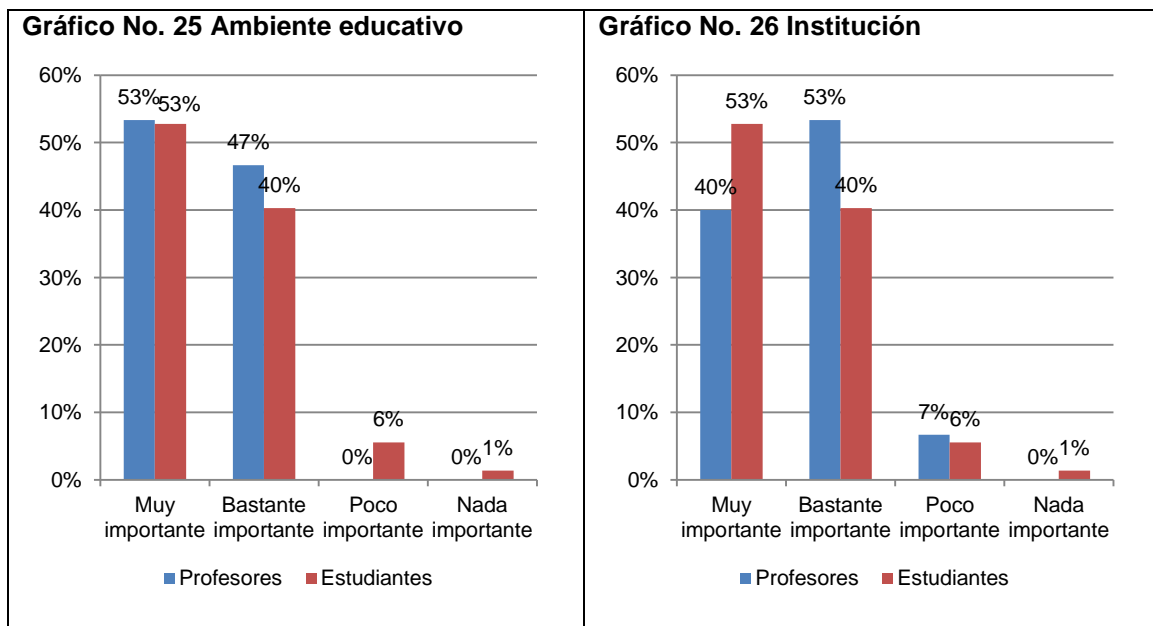
Se promueve la independencia de los estudiantes, su autonomía y su propia construcción como ser humano.

Se busca la capacidad crítica para poder expresarse y relacionarse con los demás.

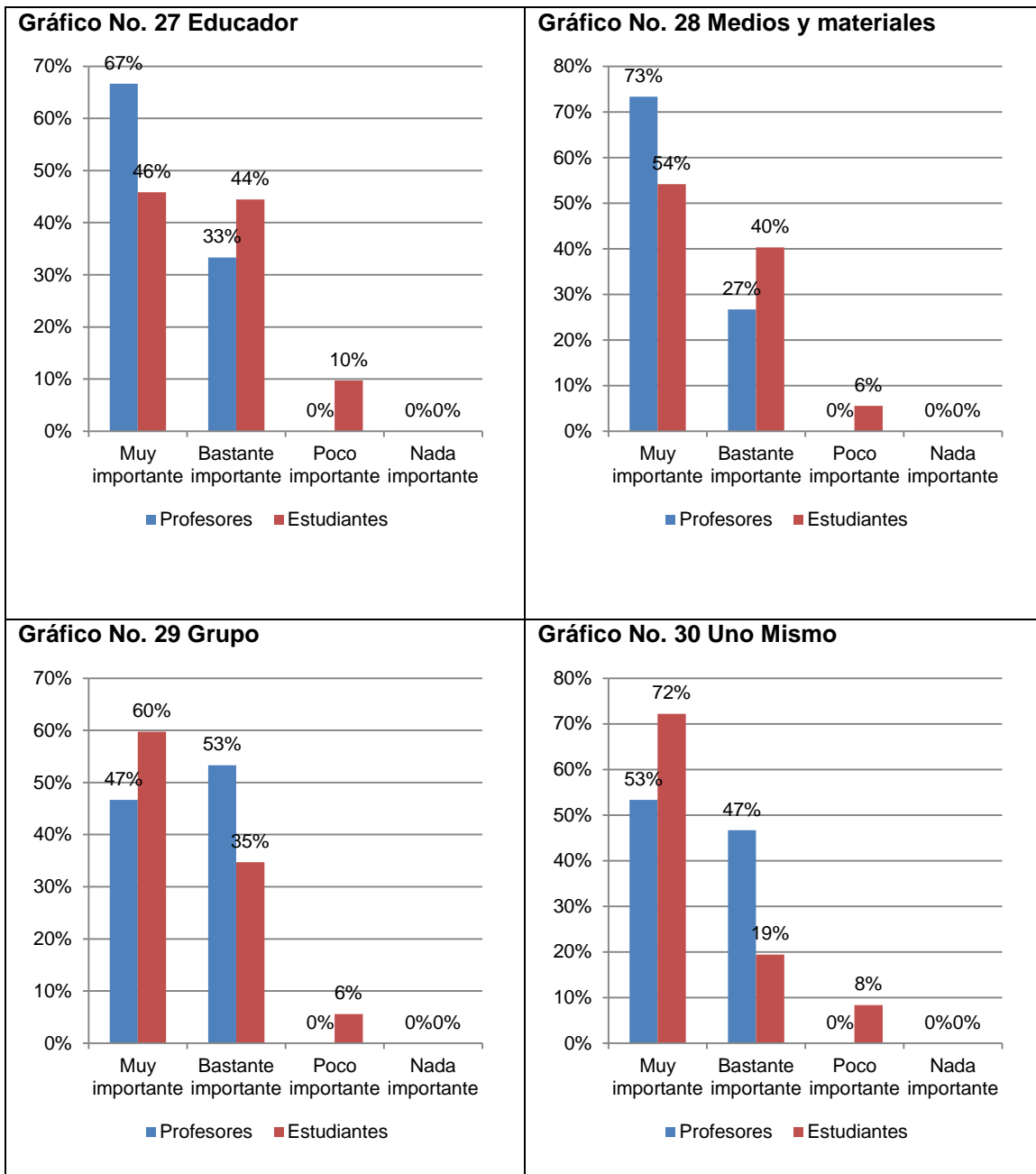
Y se toma en cuenta el aprendizaje para saber y saber hacer bien las cosas, porque es lo mejor que le puede pasar a un ser humano.

Al conocer la realidad de los estudiantes, el docente que siguió la maestría buscará siempre un norte orientador: en este caso, oportuno que en el momento que vivimos, los docentes trabajen desde los aprendizajes que den sentido y significado a la vida de los estudiantes y otorguen herramientas para estar con y en medio de los demás a través de la expresión y la búsqueda de salir adelante a pesar de la incertidumbre del ambiente nacional o de la realidad global.

### 6.1.3 Instancias de aprendizaje (Gráficos 25-30)



Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis



Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis

Las instancias que se utilizan para el acompañamiento y promoción del aprendizaje:

- Para los docentes: los medios y materiales con el 73 %, y la del propio educador con el 67 %; en proporción media están el ambiente educativo, uno mismo con el 47 %, el grupo con el 53 % al igual que la institución.



- 1 solo de los educadores utiliza rara vez la instancia de aprendizaje 'Institución'.
- Muy diferente a la mirada del estudiante. Para éste, se impone el propio educando con el 47 %, y el grupo con el 60 % como instancias de aprendizaje. Muy seguidos y a la par el ambiente con el 47 %, la institución y los medios y materiales con el 40 %. El educador está como última respuesta.

Las respuestas a esta pregunta vienen complementadas por la posición distinta que tienen el docente y el estudiante. Para el docente, las instancias que se utilizan para el acompañamiento y promoción del aprendizaje se detallan en el propio educador y la recurrencia a la cultura y al arte. Para el estudiante, se impone el propio educando y el trabajo constante desde el grupo. Muy a la par de estas instancias, el ambiente, la institución y los medios y materiales.

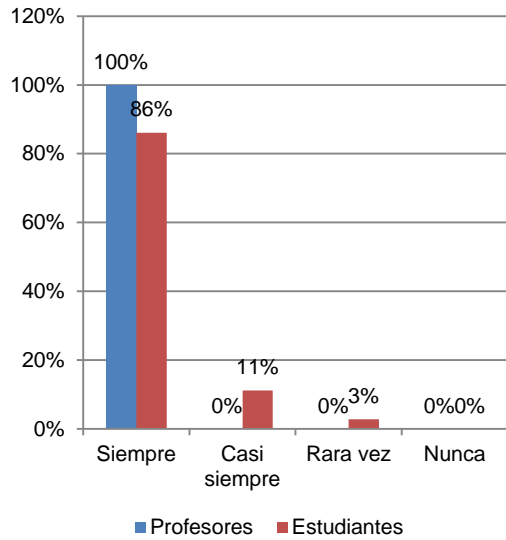
Se mantiene la apreciación de que es el educador el que lleva la batuta. Una enseñanza todavía, en buen porcentaje, centrada en el profesor.

Cosa que no sucede con los estudiantes que sí sienten que ellos son los protagonistas de la tarea aprendizaje-enseñanza. Se trabaja mucho con el grupo y se realiza una labor con variedad de medios y materiales. Las carreras en las que los docentes participan exigen esta impronta.

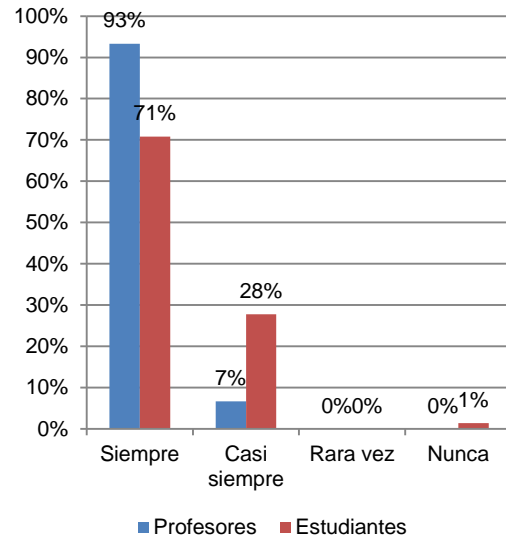


6.1.4 Evaluación (Gráficos 31-35)

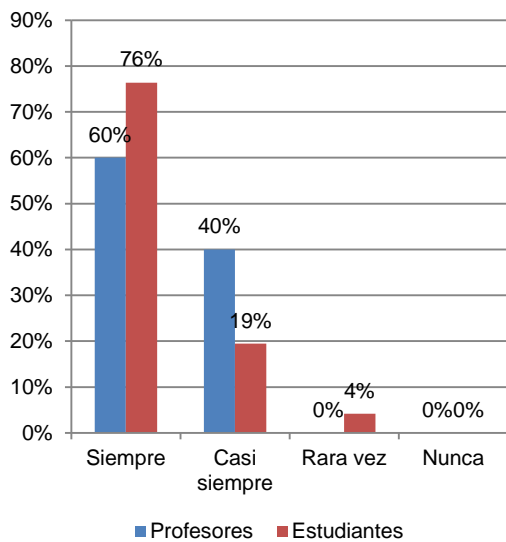
**Gráfico No. 31 Planificación de las evaluaciones**



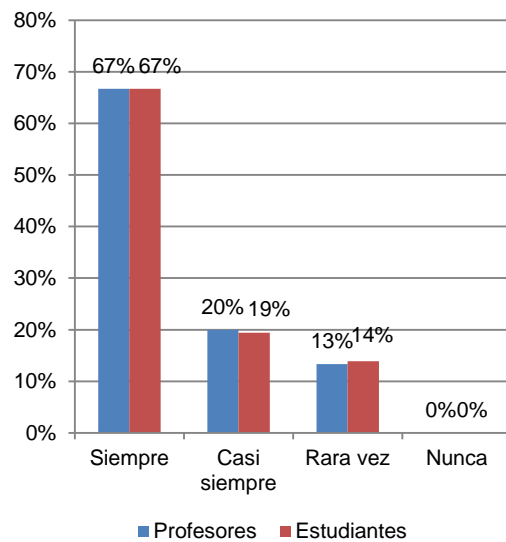
**Gráfico No. 32 Criterios de evaluación claros**



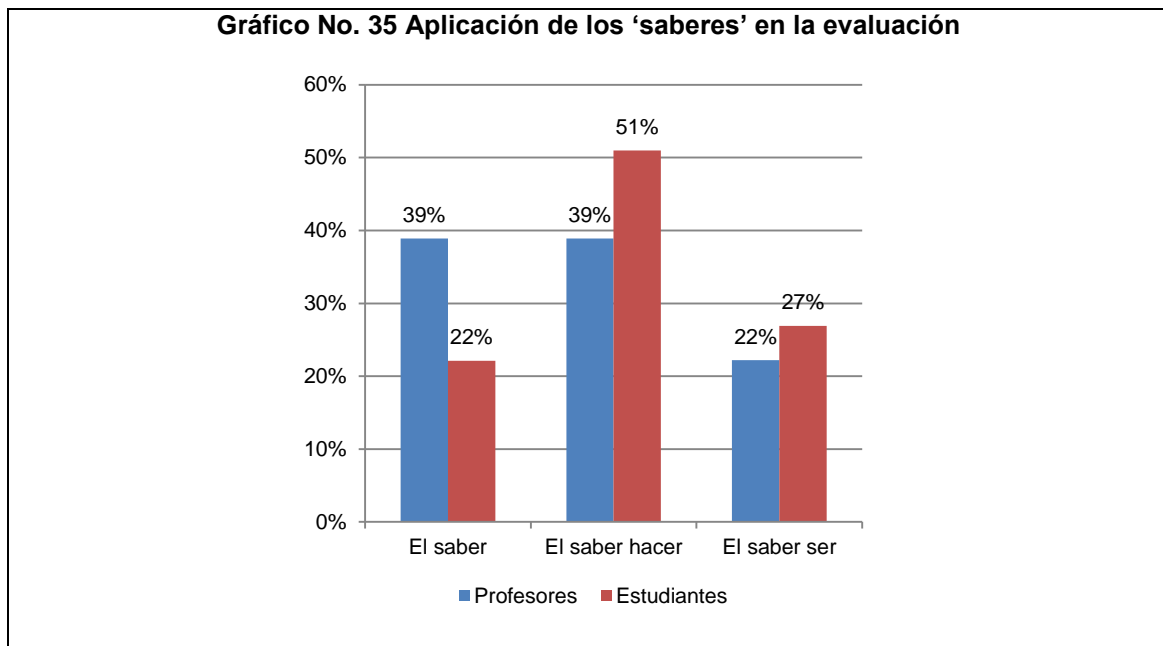
**Gráfico No. 33 Evaluación del progreso de los estudiantes**



**Gráfico No. 34 Evaluación aplicada con la finalidad de que el estudiante siga creciendo como persona**



Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis



Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis

Todos los docentes en sus respuestas, al igual que en las de los estudiantes – de forma mayoritaria- planifican la evaluación, la proponen de forma consciente con el 100 % y bajo criterios claros con el 93 %. Un criterio establecido entre los docentes es que la evaluación tiene como finalidad el medir el progreso de los estudiantes (60 %). No así el 40 % de los profesores que la hacen por otros criterios y no siempre para evaluar el progreso de los estudiantes.

De igual manera, el 67 % de los profesores realiza las evaluaciones para el crecimiento del estudiante. Casi siempre lo hacen en un 20 % y rara vez, el 13 %. En las evaluaciones se pretende de igual a igual tanto el Saber como el Saber hacer. En un grado menor está el Ser. Mientras que para el estudiante, la evaluación mayoritariamente va en línea de práctica de los contenidos (saber hacer).

Todos estos detalles, son validados por los resultados que presenta la pregunta de la evaluación docente que a continuación se describe:



**Tabla No. 5 Considera usted que el profesor preparó las evaluaciones con anticipación**

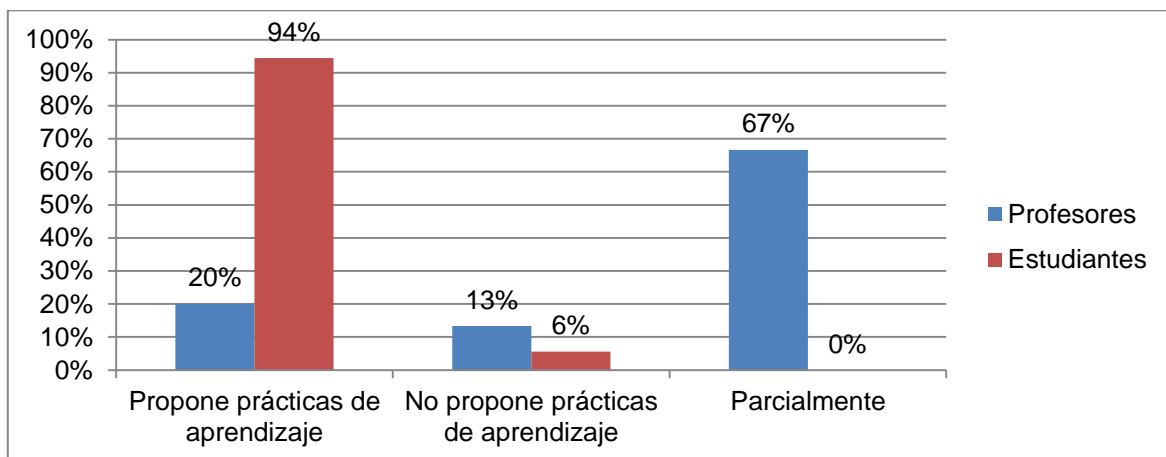
Profesor	Siempre	A veces	Nunca
1	98,00%	2,00%	0,00%
2	93,40%	5,80%	0,80%
3	92,75%	7,25%	0,00%
4	82,33%	17,00%	1,00%
5	80,75%	18,50%	0,75%
6	86,00%	11,33%	2,67%
7	88,33%	11,67%	0,00%
8	57,33%	42,67%	0,00%
9	89,00%	10,00%	1,00%
10	88,00%	10,33%	1,67%
11	89,50%	8,00%	2,50%
12	95,00%	5,00%	0,00%
13	100,00%	0,00%	0,00%
14	99,00%	1,00%	0,00%
15	90,67%	7,67%	1,67%
16	93,86%	5,71%	0,43%
17	96,50%	3,50%	0,00%
18	94,00%	6,17%	0,00%

Fuente: Reporte de la evaluación docente de marzo-julio 2013, realizada por los estudiantes de la Universidad del Azuay.

Se acepta una realidad pero que preocupa: el estudiante se prepara, estudia y lee solo para el examen: su mundo atraviesa por lo digital y cuesta mucho enganchar en una cultura de estudio permanente y de lectura crítica y académica.

## 6.2 Resultado 2: Mapa de prácticas (Gráficos 36-40)

**Gráfico No. 36 Uso de mapa de prácticas. Utilización**

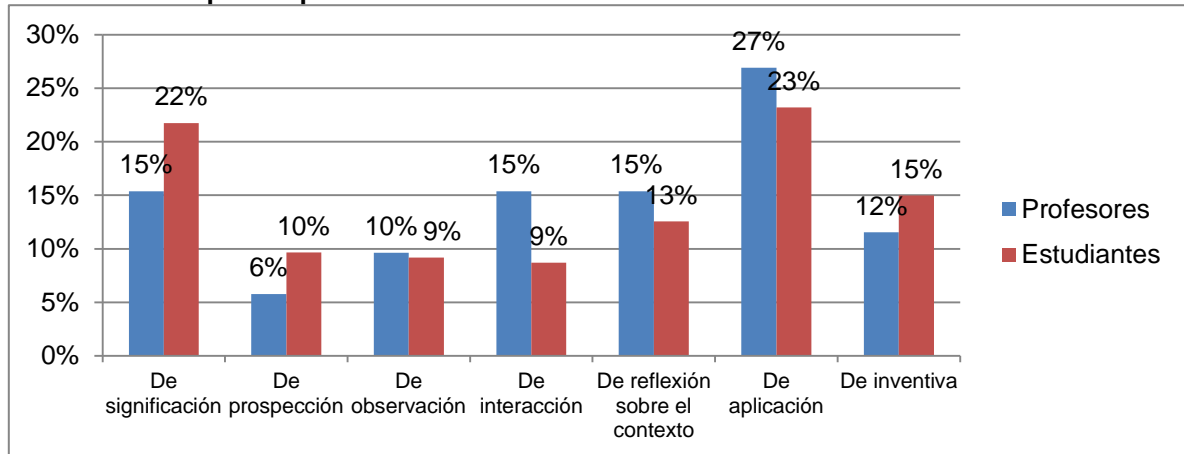


Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis



El mapa de prácticas no es una actividad frecuente de los profesores: de forma total lo hace un 20 % de los docentes. Lo hace parcialmente el 67 % de los profesores y el 13 % no lo hace. Los estudiantes, en cambio, reflejan un grado de aceptación al conjunto de prácticas de aprendizaje que realizan. No solo teoría sino también práctica.

**Gráfico No. 37 Tipos de prácticas**

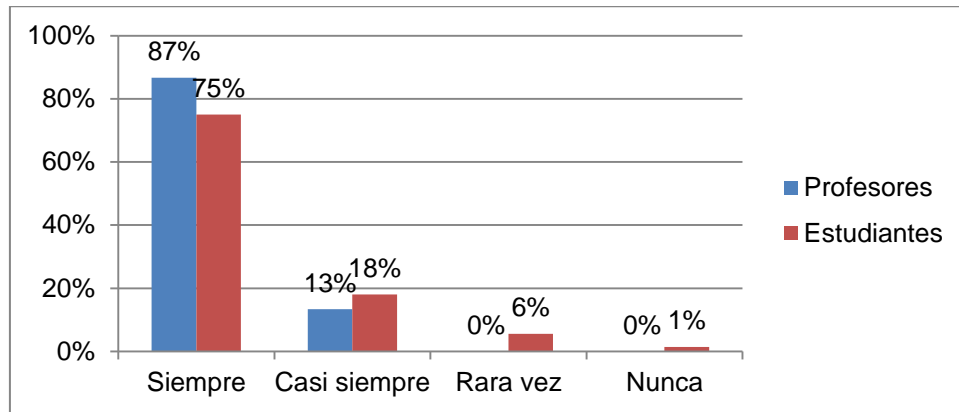


Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis

El tipo de prácticas es variado. Predominan las prácticas que ayudan a aplicar mejor los conocimientos teóricos: lo afirma el 27 % de los profesores y el 23 % de los estudiantes. Esto se ve reflejado en las respuestas de los estudiantes como de los docentes. Igual tratamiento tienen las de significado, interacción y reflexión (15 %). Para los estudiantes, las prácticas de inventiva (10 %) y las de observación e interacción con el mismo nivel de porcentualidad: 9 %. Prácticas basadas en la teoría de la materia que nos ayudan a una mejor comprensión, exposiciones que nos permiten compartir conocimientos. Prácticas que nos ayudan a poner en práctica la materia y que sirven para la vida profesional. Solo un docente inscribe el nombre de prácticas de investigación a la pregunta 'otro tipo'.



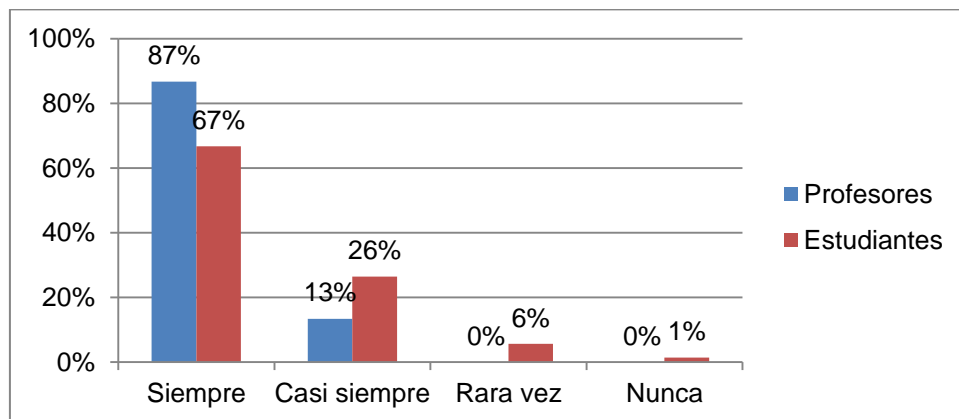
**Gráfico No. 38 Explicación de lo que se espera en la realización de prácticas**



Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis

Sin dudar, los docentes aplican las prácticas con la suficiente explicación de lo que se pretende. Notorio es el hecho de que hay un ‘casi siempre’, tanto en los docentes (87%), cuanto en los estudiantes (75 %), que sí está presente en la presentación de las prácticas.

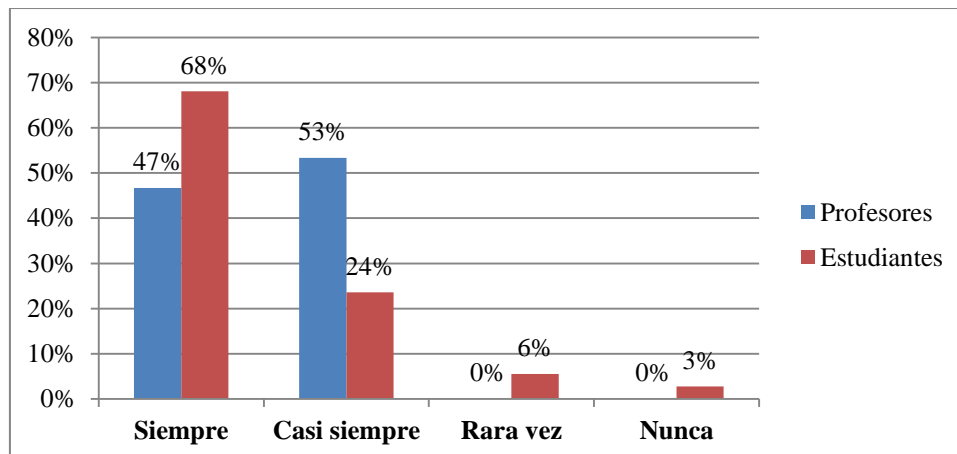
**Gráfico No. 39 Explicación de a los estudiantes del sentido de la realización de prácticas de acuerdo a los objetivos de la materia**



Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis



**Gráfico No. 40 Proposición a los estudiantes de sugerencias y recomendaciones para una mejor realización de las prácticas**



Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis

Para la mayoría de los docentes (87 %) las prácticas son explicadas y con total interés por darles sentido a lo que realizan. Un número menor del 13 %, lo hacen casi siempre. Cuando de sugerir, explicar o recomendar se trata, el criterio es dividido: el 47 % recomienda y sugiere algo para la realización; 53 % lo hace casi siempre. Se plantean las prácticas pero se torna un tanto dejado al propio trabajo del estudiante. No se sugiere ni recomienda con la misma fuerza que se propone.

Desde el Mapa de prácticas, las causas más probables para explicar esos patrones o tendencias.

El concepto 'mapa de prácticas' tiene unas connotaciones específicas dentro del estudio de la maestría.

Quizás, nos aventuramos a decir, la complejidad del documento exige una atención muy específica. Por eso, no se plantea el docente de la facultad de Filosofía, una metodología que le exija la elaboración del 'mapa de prácticas'.

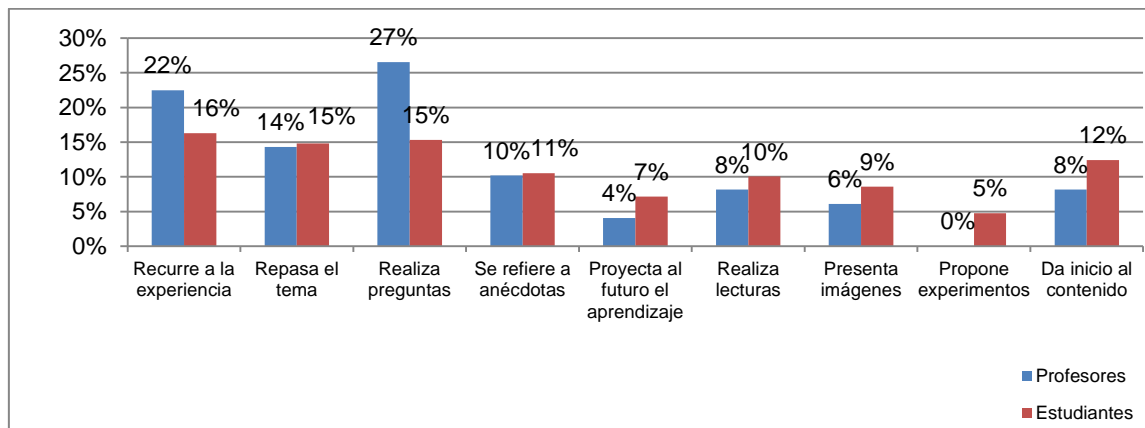
Por otro lado, el sistema de 'resultados de aprendizaje' seguido por la institución, desvía en mucho la realización de esta actividad.



Ahora bien, esto no ha quitado para que el docente de la facultad de Filosofía diseñe y realice con sus estudiantes prácticas de aprendizaje muy significativas para la aplicación de los conocimientos. Tienen claridad, objetivos y pretensión cierta de lo que se quiere conseguir. Hay coherencia en la elaboración y propuesta de las prácticas.

### 6.3 Resultado 3: Estrategias de clase al inicio, desarrollo, cierre y tecnológicas. (Gráficos 41-48)

**Gráfico No. 41 En la promoción y acompañamiento: Estrategias utilizadas para iniciar la clase o tema**



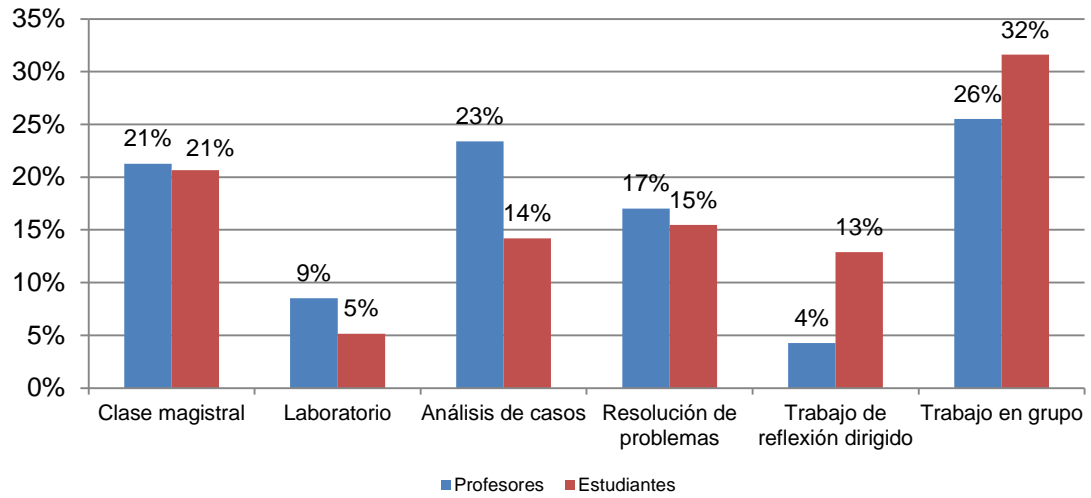
Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis

Desde las estrategias, los patrones o tendencias más importantes detectados en los resultados.

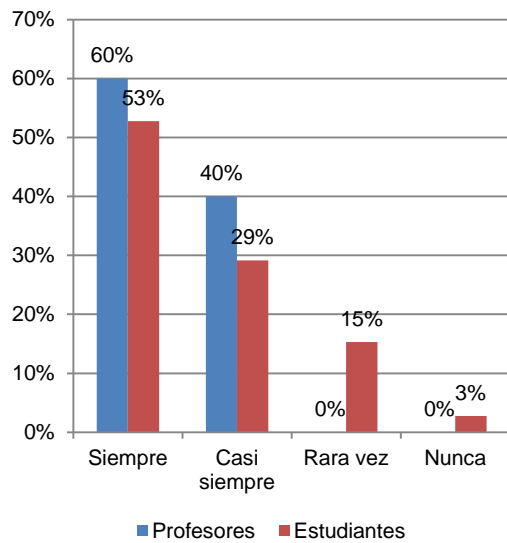
Es notorio. En los docentes, la utilización de preguntas para empezar la clase, al igual que recurrir a la experiencia y repasar el tema. Contrastable es al otro extremo de las opciones recurrir en un porcentaje menor a ‘proyectar al futuro el aprendizaje’. Medianamente está el ‘repaso del tema’. Y nada el proponer experimentos. Los estudiantes son más explícitos en las propuestas que utilizan los profesores a la hora de empezar la clase. La variedad presentada es aceptada por ellos. De hecho dicen ellos: “Exposiciones hechas por los alumnos en diapositivas de acuerdo al texto de la materia. Hace leer el texto a los alumnos”. “Pruebas”. “Realidades según su punto de vista y el de nosotros”.



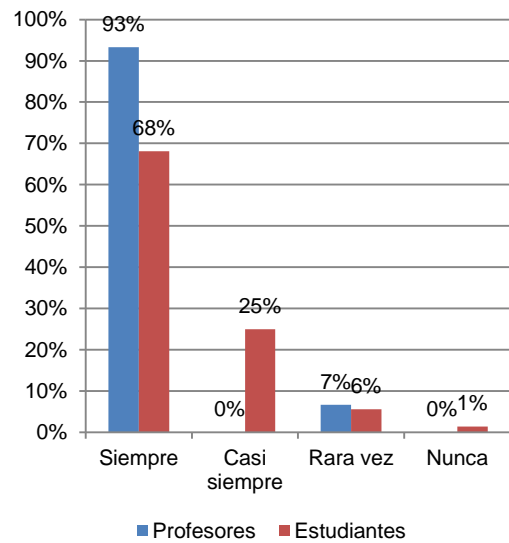
**Gráfico No. 42 Estrategias utilizadas para desarrollar la clase o tema**



**Gráfico No. 43 Relación del contenido con otras asignaturas o temas**



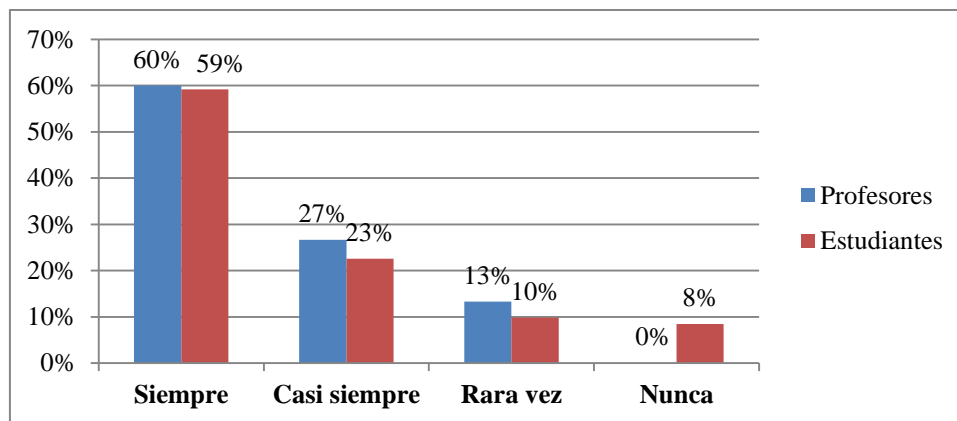
**Gráfico No. 44 Relación de los contenidos con situaciones o problemas reales**



Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis



**Gráfico No. 45 Relación de la experiencia personal con los contenidos**



Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis

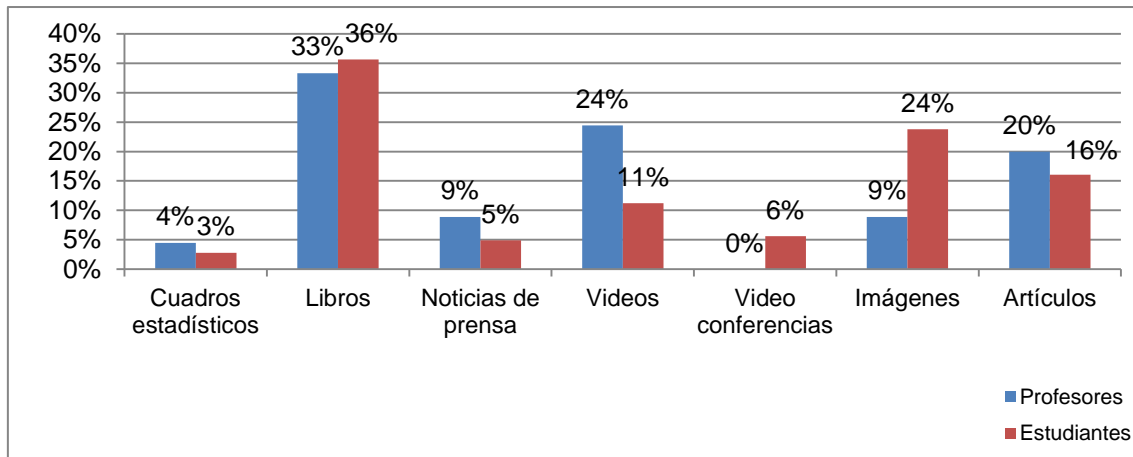
Para el desarrollo de los contenidos, el docente –medianamente- recurre a relacionar el contenido con otras asignaturas y con la experiencia personal. La apreciación de los docentes en la relación contenidos-problemas reales es categórica, mientras que para los estudiantes es medianamente relacionada. Es todavía recurrente por parte de los docentes, la clase magistral con el trabajo en grupos y el análisis de casos para desarrollar la clase.

Para los estudiantes la apreciación de trabajo en grupos y la clase magistral (especialmente la sola lectura del libro) sobresalen al igual que los docentes. Señalan que los otros elementos de desarrollo están presentes pero en menor consideración.

El libro es el sostenedor de la enseñanza: “Solo nos hace leer el libro, no aporta mucho con el conocimiento de la materia” y “Trabajo individual dirigido”. Los materiales utilizados en mayor cantidad son los libros, la recurrencia a los videos, los artículos y, en menor proporción los cuadros estadísticos, las “noticias de prensa e imágenes. Sí se explicita que se recurre a diapositivas de forma más general que de costumbre. Otros materiales que se nombran son los diccionarios y trabajos multimedios.

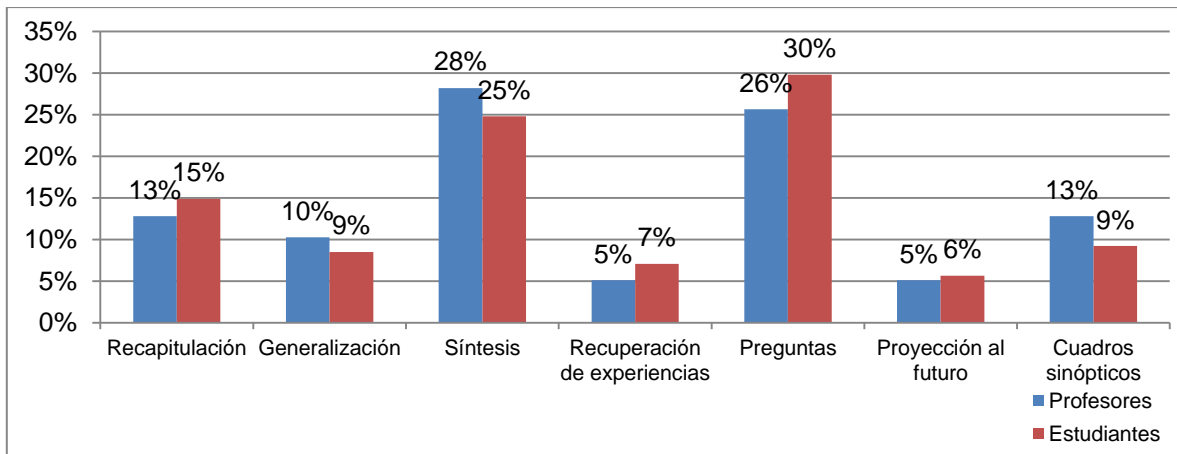


**Gráfico No. 46 Materiales utilizados para el desarrollo de los contenidos**



Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis

**Gráfico No. 47 Estrategias utilizadas para concluir la clase**



Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis

Coinciden los docentes y los estudiantes en las respuestas: se hace una síntesis y preguntas para terminar la clase. Se recurre en gran número a la síntesis de la materia, así como, a la pregunta.

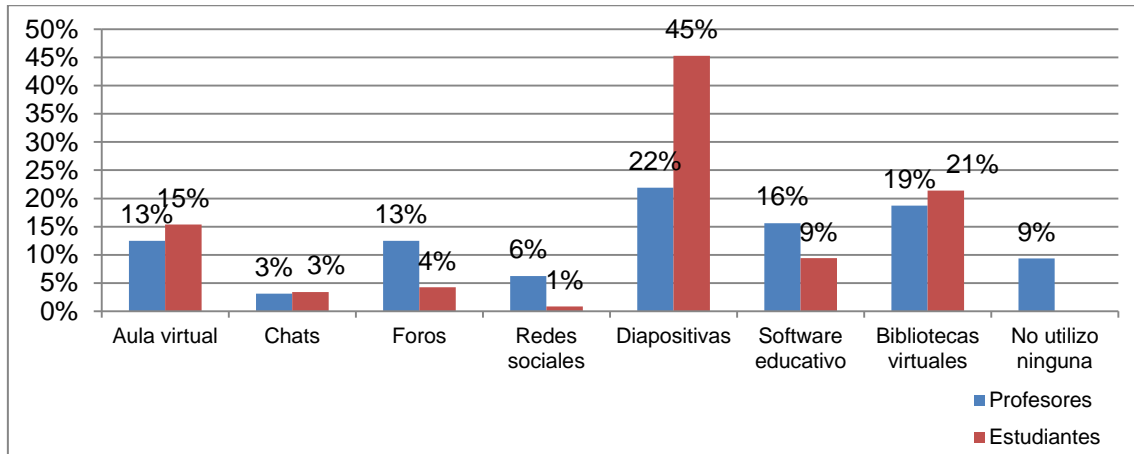
Los otros elementos se encuentran en menor proporción pero de igual interés: generalizar, recuperar la experiencia o proyectar al futuro. Muy poco o medianamente poco están la recuperación de experiencias, la recapitulación final, la generalización, la proyección al futuro o los cuadros sinópticos.

Una persona menciona la lluvia de ideas como complemento final al cierre de la clase. Y alguno más, no realiza cierre mandándoles venir a la próxima clase:



“Sólo dice bueno chicos eso ha sido todo por hoy, nos vemos la siguiente clase”

**Gráfico No. 48 Estrategias tecnológicas utilizadas para concluir la clase**



Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis

Hay una grande y variada presentación de estrategias de clase, tanto para empezar, desarrollar y terminar. Significativo el hecho de preguntar y generar cuestionamientos para despertar la atención y enganchar al estudiante con el contenido que se planteará.

Significativo que sea el libro el sostenedor de la enseñanza, así como la recurrencia a medios digitales, especialmente la presentación tecnológica de diapositivas. Aquí hay un elemento que pueda estar causando ‘desenganche’ y no sirva como estrategia de enseñanza-aprendizaje por el abuso que se realiza. Sí se aprovechan los elementos virtuales: bibliotecas y aulas. La tecnología de acceso en la Universidad procura un buen sistema técnico y de alcance para todos. El ancho de banda es muy bueno.

Se mantiene la clase magistral donde el docente tiene su mayor presencia en el aula de clase.

Es significativo el uso de diapositivas. Se nota que el profesor prepara o recurre a las diapositivas para la presentación de sus clases. Hay quejas de los estudiantes con respecto a esta recurrencia: “Las diapositivas son muy

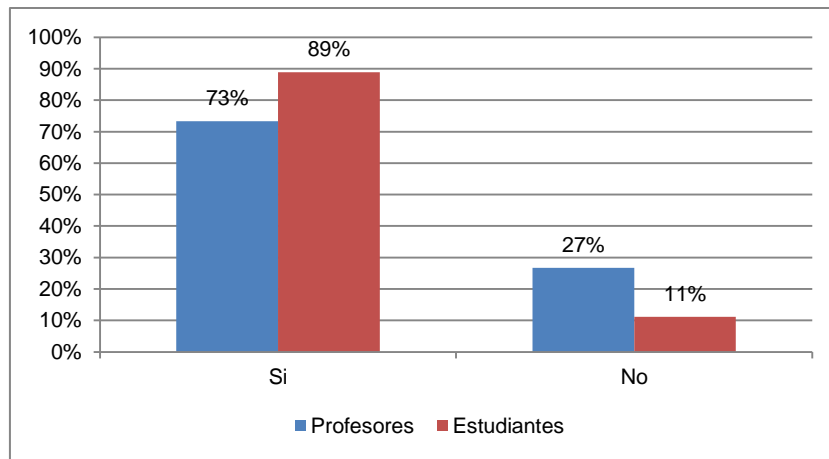


aburridas, el profesor se para al frente y lee. Deberían cambiar de estrategia tecnológica en todo caso a una que nos mantenga atentos y activos”

Hay una buena referencia al uso de bibliotecas y aulas virtuales. Todo lo demás es recurrente de vez en cuando y en menor proporción. ... En un número considerable los docentes no utilizan estrategia tecnológica alguna.

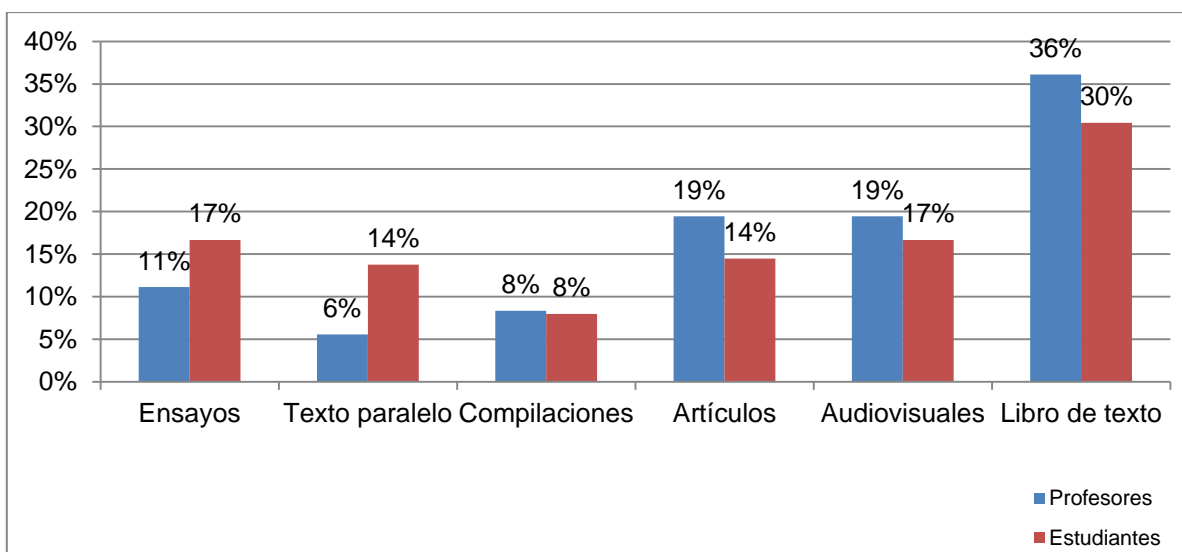
#### 6.4 Resultado 4: Materiales (Gráficos 49-50)

**Gráfico No. 49 En el proceso de promoción y acompañamiento: Elaboración de material docente**



Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis

**Gráfico No. 50 Tipos de materiales propuestos para la promoción y acompañamiento de los estudiantes**



Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis



Complementariamente a lo evaluado a través de las encuestas, la revisión de cada uno de los materiales utilizados por los docentes presenta las siguientes conclusiones:

1. De los 8 profesores que voluntariamente entregaron los materiales que utilizan en las clases, 3 han preparado –de menos a más- con mayor o menor calidad formal y académica sus propios libros. Destacamos en orden de importancia mayor el libro de ‘Lectura y Escritura académica’, luego el de ‘Didáctica para profesores’ y, por último, el de ‘Apuntes de psicomotricidad’. Se confirma la utilización del libro como material de enseñanza primordial.
2. Hay dos folletos de acompañamiento al estudiante: el primero de ellos es material complementario al libro que utiliza la profesora y, el segundo, material recopilado que produce un pequeño folleto de seguimiento de diferentes temas.
3. Cuatro profesores utilizan libros previamente diseñados y validados por grandes compañías editoriales (Freud, inglés, Psicología, Microeconomía).
4. Exceptuando los materiales de ‘Inglés’, ‘Didáctica para profesores’, ‘Lectura y Escritura académica’, todos los demás son copias reproducidas y entregadas a los estudiantes.
5. Se deduce que se prefiere lo realizado por otros a lo propio. Y, más fácilmente la fotocopia recopilada a lo original del docente.
6. Apreciamos poca calidad en los materiales entregados. No están orientados hacia el estudiante. Materiales carentes de atractivo y de recursos de motivación.

Desde los materiales, las causas más probables para explicar esos patrones o tendencias

Este elemento importante dentro del sistema de la maestría está señalado como contradictorio: el docente dice que sí elabora y prepara materiales de trabajo y la realidad de análisis de cada uno de los materiales es diferente.

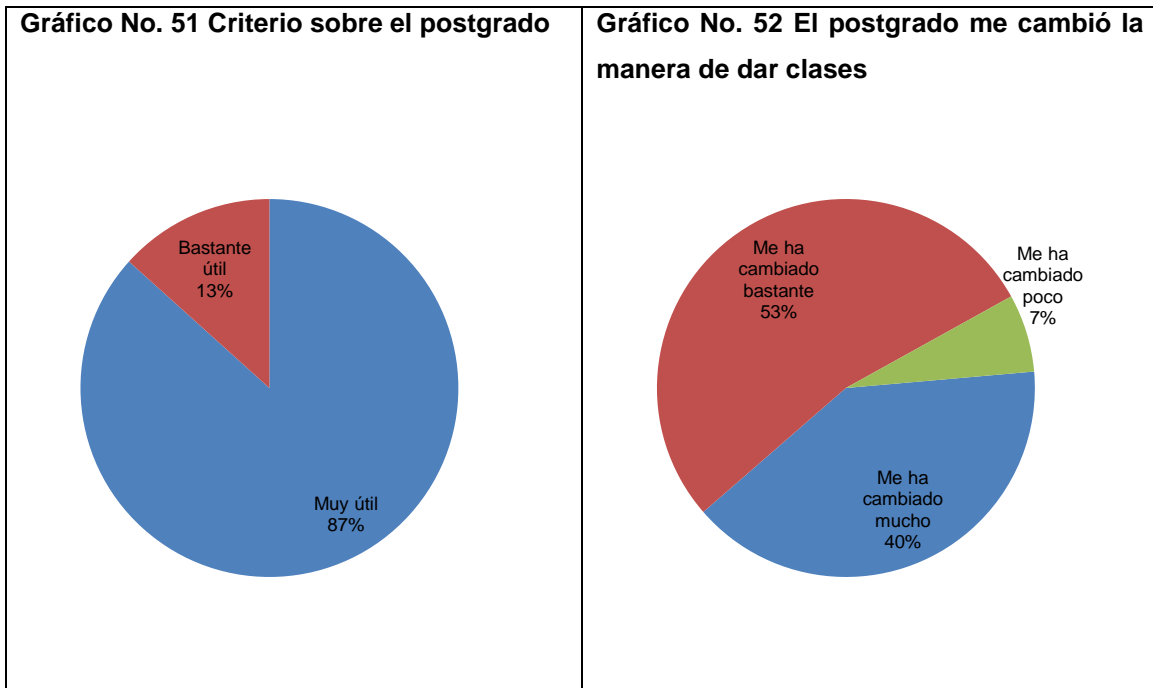


No se desconoce que, de entre los profesores analizados, dos elaboraron sus materiales con elementos de la mediación pedagógica. Pero la mayoría recurre a lo ya impreso y validado por otros e, incluso, a la copia. Quizás la razón fundamental es que no hay suficientes ejemplares del material utilizado.

Hay que reconocer que no es material de buena calidad y muy poco mediado para el entendimiento y utilización de los estudiantes.

La política de la Universidad nunca ha exigido a sus docentes la elaboración de material propio ni ha aportado para su creación. El análisis de los tipos de material utilizados por los docentes comprueba esta realidad. Pobre, por cierto. Sin embargo, hay referencia a otros tipos de materiales: diaforamas, diapositivas, test, videos...

**6.5 Resultado 5: Evaluación del Posgrado (Gráficos 51-59)**



Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis

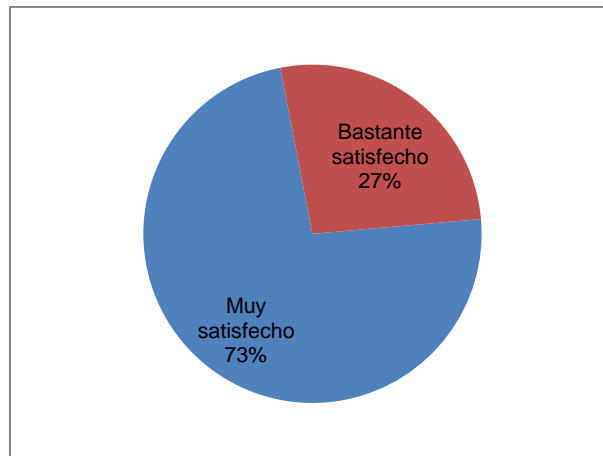


<p><b>Gráfico No. 53 Cambios producidos en las asignaturas debido al postgrado</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Cambiaron mucho</td> <td>7%</td> </tr> <tr> <td>Cambiaron bastante</td> <td>60%</td> </tr> <tr> <td>Cambiaron poco</td> <td>33%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Cambiaron mucho	7%	Cambiaron bastante	60%	Cambiaron poco	33%	<p><b>Gráfico No. 54 Contenido de los módulos del postrado</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Muy significativos</td> <td>47%</td> </tr> <tr> <td>Bastante significativos</td> <td>53%</td> </tr> <tr> <td>Poco significativos</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Muy significativos	47%	Bastante significativos	53%	Poco significativos	0%
Categoría	Porcentaje																
Cambiaron mucho	7%																
Cambiaron bastante	60%																
Cambiaron poco	33%																
Categoría	Porcentaje																
Muy significativos	47%																
Bastante significativos	53%																
Poco significativos	0%																
<p><b>Gráfico No. 55 La Bibliografía del postgrado</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Pertinente</td> <td>93%</td> </tr> <tr> <td>Poco pertinente</td> <td>7%</td> </tr> <tr> <td>Desligada de los contenidos</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Pertinente	93%	Poco pertinente	7%	Desligada de los contenidos	0%	<p><b>Gráfico No. 56 El método semipresencial y las reuniones con los tutores</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Muy útil</td> <td>67%</td> </tr> <tr> <td>Bastante útil</td> <td>27%</td> </tr> <tr> <td>Poco útil</td> <td>6%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Muy útil	67%	Bastante útil	27%	Poco útil	6%
Categoría	Porcentaje																
Pertinente	93%																
Poco pertinente	7%																
Desligada de los contenidos	0%																
Categoría	Porcentaje																
Muy útil	67%																
Bastante útil	27%																
Poco útil	6%																
<p><b>Gráfico No. 57 El texto paralelo como recurso de aprendizaje</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Le ha servido mucho</td> <td>73%</td> </tr> <tr> <td>Le ha servido bastante</td> <td>27%</td> </tr> <tr> <td>Le ha servido poco</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Le ha servido mucho	73%	Le ha servido bastante	27%	Le ha servido poco	0%	<p><b>Gráfico No. 58 Las prácticas</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Muy significativas</td> <td>40%</td> </tr> <tr> <td>Bastante significativas</td> <td>60%</td> </tr> <tr> <td>Poco significativas</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Muy significativas	40%	Bastante significativas	60%	Poco significativas	0%
Categoría	Porcentaje																
Le ha servido mucho	73%																
Le ha servido bastante	27%																
Le ha servido poco	0%																
Categoría	Porcentaje																
Muy significativas	40%																
Bastante significativas	60%																
Poco significativas	0%																

Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis



**Gráfico No. 59 Satisfacción del postgrado**



Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Encuesta de la tesis

Sin dudar, el posgrado fue satisfactorio y muy útil, no solo en bibliografía, método, realización de prácticas y escritura del texto paralelo como recurso propio de aprendizaje. Lo afirma el 87 % de apreciación docente. También ha orientado hacia la realización de la clase y la forma de llevarla (93 %), así como, los cambios en la asignatura -una vez realizado el posgrado- han sido bastante (60 %) o mucho (70 %). Ha influenciado poco en un 33 %.

Los módulos en su contenido han sido prácticamente o muy o bastante significativos (47 y 53 % respectivamente). Incluso, la bibliografía ha sido totalmente pertinente (93 %). El método ha sido muy útil en su semipresencialidad (67 % de aceptación). Y la realización del texto paralelo como recurso de aprendizaje les ha servido de mucho (73 %) o bastante (27 %), así como, las prácticas de asimilación y realización de la teoría han sido bastante significativas (60 %) o muy significativas (40 %).

El 73 % de los docentes tiene mucha satisfacción del posgrado realizado.

He aquí algunas de las frases textuales de los docentes:



**Tabla No. 6 Frases textuales de los docentes**

- La maestría nos enseñó a ser docentes, puesto que todos los profesores tenemos un conocimiento en la profesión pero no todos conocíamos una manera apropiada para transmitir esos saberes. La maestría cumplió un papel decisivo en ese aspecto.
- Como profesor esto es muy significativo porque me enseña el cómo debe ser, saber y saber ser.
- El cambio de actitud como docente luego de haber tenido la oportunidad de conocer más a fondo lo que significa la mediación pedagógica.
- Me permitió organizar mejor la práctica curricular.
- Dio mayor claridad y sentido a mi práctica docente
- Permite integrar diferentes conceptos y espacios de aprendizaje
- La interacción con los demás es sumamente importante para el aprendizaje
- Promover y acompañar el aprendizaje significa 'estar con' no 'dirigirse a' o peor 'enseñar a'
- Gané mucho en recursos pedagógicos y principalmente obtuve una nueva visión de lo que es evaluación como un proceso permanente que no se basa solo en resultados numéricos de los exámenes

Autor: Ramiro Laso Bayas. Fuente: Grupo focal

## 6.6 Discusión

### 6.6.1 Los patrones o tendencias más importantes detectados en los resultados del posgrado

Hay un antes y un después en la vida de cada uno de los docentes después de realizar el posgrado. Brillantes profesionales en su área pero que han aprendido que es necesario saber y conocer cómo acompañar y promover el aprendizaje de los estudiantes.

Sin dudar, el posgrado fue satisfactorio y muy útil. Es un posgrado cercano al docente y apropiado para entender mejor al estudiante. Se trata de un complemento fundamental al corazón mismo de la enseñanza-aprendizaje: la actitud del profesor es la que –unida a su sabiduría- engancha al cómo enseñar y cómo aprender. La apreciación es muy positiva: discurre con naturalidad y con la misma naturalidad se inscribe como un patrón fundamental de comprensión del trabajo realizado, no solo en bibliografía, método, realización de prácticas y escritura del texto paralelo como recurso propio de aprendizaje. Hay conciencia de la relación que se establece entre el profesor y el estudiante en el ámbito aula de clase y estudio universitario. Se aprende a ser docente: hay un cambio de actitud fundamental porque se entiende la relación



comunicativa entre profesor y estudiante desde la mediación pedagógica. Hay conciencia de lo que significa promover y acompañar el aprendizaje: mayor organización de la práctica curricular; claridad y sentido de la práctica docente; permite integrar los conceptos y espacios de aprendizaje. Hay conciencia de lo que significa estar entre seres humanos para entre-ayudarnos; entre-aprender.

Los módulos en su contenido han sido significativos y la bibliografía pertinente. El método -en su semipresencialidad- ayudó mucho para poder estudiar un posgrado. De igual manera, el texto paralelo, como recurso de aprendizaje, sirvió de mucho para poder expresarse y llegar a los estudiantes. Las prácticas de asimilación y realización de la teoría fueron significativas.

Es indispensable que el docente aprenda cómo enseñar. Tiene que aprender a ser profesor. Se debe y se puede aprender a ser profesor. En la Universidad se está para eso: para ser docentes que acompañen y promuevan el aprendizaje en y para lo Superior.

### **6.6.2 Grado de alcance de los objetivos planteados**

Al momento de presentar el diseño de tesis, se planteaba como inquietud fundamental el comprender cómo promover y acompañar mejor a los estudiantes y establecer qué está realizando el docente para enfrentar el sinnúmero de vicisitudes propias de su tarea; nos preguntábamos también por qué es necesario adoptar sistemas educativos adecuados que vayan más allá de la clase magistral, de la evaluación memorística y que no produzcan deserción estudiantil. Decíamos y constatábamos la disconformidad de los estudiantes con profesores que han sido actores del posgrado en Docencia Universitaria y que debían tener una visión diferente de lo que significa ser docente universitario.

En otras palabras, se quería no tanto conocer si los docentes aplican o no la mediación pedagógica, sino cuál ha sido la respuesta del docente frente al proceso enseñanza-aprendizaje; qué importancia le ha dado y cómo se ha involucrado –a través de la mediación pedagógica- en el proceso formativo. Al



mismo nivel, en qué medida la Universidad del Azuay ha respondido -a través de la formación de sus docentes- al mejoramiento de la calidad en la actividad docente y ha satisfecho las preocupaciones y problemas de sus estudiantes. Y, por último, qué grado de satisfacción y trascendencia ha tenido el posgrado en la vida académica de la Universidad del Azuay.

A través de este análisis exploratorio-descriptivo se conoció de qué manera se aplica la mediación pedagógica por parte de los profesores de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Azuay, con maestría en Docencia universitaria, y se determinó su incidencia en la práctica docente en el aula. Se conoció si los principios de la mediación pedagógica se aplican en la preparación, presentación y evaluación de las clases que realizan los docentes, el nivel de aplicación de las prácticas de aprendizaje de la mediación en la labor pedagógica de aula de los docentes, qué estrategias didácticas de la mediación utilizan los docentes y el grado de aceptación y trascendencia del posgrado en Docencia Universitaria en la vida académica de la Universidad del Azuay.

El trabajo permitió analizar los elementos de la mediación y por qué es importante ser especialista en tal o cual área de conocimiento sin renunciar a la formación pedagógica del docente universitario. Si caemos en la cuenta, todas y cada una de las preguntas han sido respondidas y todos y cada uno de los objetivos de la propuesta totalmente cumplidos. Incluso, se superó con un algo más el trabajo inicial y se llegó a reflexionar lo que implica la comprensión del posgrado en la vida de los docentes de la Universidad. Se propuso, incluso, y para finalizar, un proyecto de 'Formación inicial' par el docente de la Universidad del Azuay, mirado desde la mediación.

Dada la moda académica imperante, se acepta que sea un posgrado 'desvalorizado' por la sociedad, pero no se renuncia a valorarlo con mayor ahínco porque se hace necesario para el cumplimiento de la misión y visión a las que no puede renunciar la propia Universidad del Azuay.



## CAPÍTULO No. 7 CONCLUSIONES

Una vez realizada la reflexión exploratoria - descriptiva sobre la mediación pedagógica en la Universidad del Azuay, se afirman las siguientes conclusiones que resultan desde cada uno de los apartados teórico-prácticos dispuestos en el esquema. Fundamentalmente:

### 1. Universidad

La universidad es sede de la razón. Independientemente de cualquier fenómeno o doctrina social, la universidad se caracteriza por ser Educación en y para lo Superior. Estas afirmaciones, realizadas a lo largo de los siglos, constituyen el fundamento de la universidad. En otras palabras, se trata de formar un ser humano integral en armonía con su entorno. Par ello, la universidad ha desarrollado diferentes modelos de comprensión de sí misma; algunos, más radicales que otros, que han influenciado en las distintas culturas y sociedades del planeta hasta el punto de erigirse dueños de la verdad. Si la fuente se la tiene en la estructura de Bolonia -que influenció más en la Europa meridional o del Sur (España, Portugal, Italia Grecia), su propuesta sería la de atender a los estudiantes que requerían de sus profesores comentarios al Corpus Juris Romano. Salamanca asimiló esta orientación. Si la fuente, en cambio, es París, como gran universidad teológica, influyente en la Europa septentrional (países Nórdicos, Bálticos, Bajos...), el análisis de estudio sería el método de enseñar 'doctrinas contrarias'.

La universidad es comprendida también como monopolio y dependencia del Estado con un afán utilitario y profesionalizante. Se trata del modelo Napoleónico. El Estado financia, organiza, fija los planes de estudio, administra, nombra a sus profesores y hasta define la moral pública que se ha de inculcar a los discípulos. Este modelo, hizo crisis en Francia, en mayo del 1968 con la revolución estudiantil. Y está, por supuesto el modelo de Humboldt que estrecha con ahínco la docencia y la investigación y que influenció notablemente en el desarrollo científico de Alemania, especialmente. Este modelo ha tenido acogida a lo largo de la historia en la universidad americana.



La Universidad Latinoamericana, que tiene como referentes a la de Salamanca y a la de Alcalá de Henares, donde se caracterizó -al estilo de Bolonia- la participación estudiantil, sufrió un quiebre importante con la reforma de Córdoba (1918) demandando mayor calidad en la formación y mayor compenetración social y política. La Universidad Ecuatoriana -en la línea de la latinoamericana- ha tenido periodos muy largos de politización, donde las decisiones se tomaban desde los intereses y poder de los diferentes partidos políticos. En lo últimos años la propuesta del Socialismo del Siglo XXI, pretende ejercer el derecho de la educación superior como bien público en sus aspectos de responsabilidad social, calidad académica, pertinencia y financiamiento. La dependencia es total al Estado.

La Universidad del Azuay, sin dejar de tener referencia en la Universidad Latinoamericana, tiene en sus fundamentos unas categorías que la hacen original: profundamente humanista, otorga primacía a los valores del ser humano; mira la realidad desde el rechazo a la explotación del hombre por el hombre; con sentido y rigor académicos; pluralista y comprometida con la realidad social: tiene, sin dudar, la formación de un individuo comprometido con la comunidad y abierto a toda clase de pensamiento.

## 2. Mediación

No hay cultura posible sin mediaciones. Por lo tanto, no hay ser humano sin mediaciones. Lo confirma la vida misma del hombre en todos sus aspectos; desde el más primigenio como es la irrupción a la vida, hasta el más técnico, cultural o religioso. Somos y necesitamos de la mediación y de mediaciones para generar cultura y vida. Dos autores, se han detenido específicamente en transmitirnos elementos de comprensión: Reuven Feuerstein y Lev Vygotsky.

Para Feuerstein como para Vygotsky, lo que un ser humano es capaz de alcanzar depende de sus características individuales, pero también y, sobre todo, del tipo de ayuda pedagógica que se le proporcione. Sin embargo, para Vygotsky es necesario que se dé la Zona de Desarrollo Próximo sobre la que



se debe construir el nuevo aprendizaje, una zona caracterizada por una serie de conocimientos previos pertinentes que permiten construir un nuevo aprendizaje significativo mediado por el ambiente cultural y el sujeto. En cambio, Feuerstein asegura que los cambios estructurales pueden ocurrir no sólo cuando ellos se encuentren dentro de la Zona de Desarrollo Próximo, sino en cualquier circunstancia. Y, con un aditamento especial: la presencia del mediador es imprescindible.

### 3. Mediación pedagógica en Daniel Prieto Castillo

La mediación pedagógica consiste en ser capaces de promover y acompañar el aprendizaje. Dos palabras clave que definen la tarea de construir y construirse; de apropiarse del mundo y de uno mismo. De hecho, si se es educador, no facilitador, no puede desentenderse del proceso educativo y debe otorgar sentido al acto como tal a través de la propuesta de qué aprender para crecer y construirse. La clave del proceso pedagógico, para Prieto Castillo, se realiza a través de un principio fundamental: no hay prisa en la construcción de la persona. El educador está entre y con seres humanos y de lo que se trata es de hacer camino, darse tiempo para colaborar en la construcción de la persona. El 'no hay prisa' es todo un camino de construcción.

La mediación pedagógica supone una pedagogía del sentido: toda educación se orienta a cómo nos construimos y cómo se resuelve la relación humana que la posibilita o malogra. Es el intento de comprender y dar sentido al acto educativo, en cualquier edad y en cualquier circunstancia en que se produzca. Esta es la mediación pedagógica.

La mediación pedagógica es una pedagogía comunicacional, al igual que la educación. Tiene tres ejes constitutivos, los cuales ayudan a construir por pasos y sin prisa al ser humano. Se habla primero, del tratamiento que se genera con el contenido. Qué se va a aprender. Por supuesto, no cualquier cosa construye al ser humano y, en ocasiones, la educación se ha detenido en elementos informativos pero nada educativos. El segundo, es la responsabilidad del educador en el sistema educativo. Cómo se propone esa



construcción de la persona y qué se le pide que haga para construir y construirse. Son las prácticas de aprendizaje, o experiencias pedagógicas decisivas, pensadas y organizadas en función de un objetivo que otorgue sentido. Por último, es necesario hacerlo bien, de tal manera que el diseño y calidad de los materiales lleve consigo una belleza formal atractiva y decisiva para el crecimiento de la persona.

#### 4. Principios

En la Facultad de Filosofía de la Universidad del Azuay, la relación entre el profesor y el estudiante, producida desde la mediación, es una relación con características interpersonales. No hay seres anónimos en el proceso de acompañar y promover el aprendizaje. Esto se detalla en elementos esenciales como: la mirada, la comunicación, la empatía, la escucha, la crítica, el respeto al otro, el lenguaje. De hecho, estos elementos están reflejados en los gráficos 5-18 y confirmados en las respuestas de aceptación que tienen los docentes (tabla 4).

#### 5. Aprendizajes para

Al ser una pedagogía de sentido, ésta propone unos 'aprendizajes para'. Toda tarea educativa tiene una finalidad y se la otorga de acuerdo al proceso de construcción que el sujeto imprima en su tarea. Ahí estará un aprendizaje que conlleve enfrentar la incertidumbre, gozar para la vida, dar significación, apropiarse de la historia, listos para expresarse o convivir con el entorno. En el caso de los profesores analizados, éstos tienen tres líneas orientadoras definidas: la significatividad de su labor, la capacidad de expresión oral y escrita y la motivación permanente para enfrentar la incertidumbre de la propia historia y realidad (Gráficos 19-24).

#### 6. Instancias

El docente de la Facultad de Filosofía utiliza, de manera especial, algunas instancias de aprendizaje (Gráficos 25-30). Los medios y materiales, así como,



y fundamentalmente, la instancia del propio educador son la base de su tarea educativa. Una enseñanza, todavía centrada en el docente. Difiere esta posición de los docentes, la mirada de los estudiantes quienes sí sienten que ellos son los protagonistas de la tarea educativa y que tal tarea se la desarrolla especialmente, a través del grupo con una variedad de medios y materiales.

## 7. Evaluación

Cuando de evaluación se trata, el proceso de acompañamiento y promoción del aprendizaje, tiene y se inserta en una planificación: orientada, bajo criterios establecidos y, como finalidad, la de medir el progreso de crecimiento de los estudiantes. Se reflejan en mayor proporción el Saber y Saber hacer (Gráficos 31-35).

## 8. Mapa de prácticas

Si bien el mapa de prácticas -de acuerdo a los lineamientos del posgrado- no está plenamente estructurado en la planificación de todos y cada uno de los docentes, el tipo de prácticas que se utiliza es variado: prácticas que ayudan a aplicar los conocimientos teóricos; prácticas de reflexión e interacción y significado. Es muy rara la práctica de investigación (Gráficos 36-40).

## 9. Estrategias

Para la realización de la clase, se recurre a la utilización de preguntas, a la experiencia y al repaso del tema propuesto en la clase anterior. Si esto se dice del inicio de la clase, para el desarrollo del contenido el docente recurre a la relación con otras asignaturas y con la propia experiencia personal. Hay una fuerte relación contenidos-problemas reales. Sobresale el trabajo en grupo y la clase magistral. Para ambas estrategias, el libro es el sostenedor de la experiencia pedagógica. Para finalizar la clase lo más citado es la síntesis de la materia, así como, la pregunta final, elemento que está presente en la estrategia del docente (Gráficos 41-48).



## 10. Materiales

No hay elaboración propia de materiales. Quizás, el talón de Aquiles. O quizás, sea muy poca dicha elaboración. Se recurre al libro de texto preparado por otros o a la recopilación de diferentes temas. Desde el análisis realizado a través de los documentos entregados por los profesores, se aprecia la poca calidad en los materiales con los que el docente trabaja. Lo más recurrente, son las copias. Poca preparación o elaboración original. Incluso, no hay una política propia de la universidad para la elaboración de materiales. Contrasta con lo que dice Prieto Castillo donde la forma de los materiales, el diseño, la calidad y belleza formal son elementos fundamentales del aprendizaje (Gráficos 49-50).

## 11. Evaluación del posgrado

Sin dudarlo, y como conclusión final, el posgrado fue satisfactorio y útil (Gráficos 51-59). No sólo en bibliografía, método, realización de prácticas y escritura personal del texto paralelo. Los cambios actitudinales de comprensión del acto educativo son notorios: se inserta una manera diferente de aplicar la pedagogía al aula de clase, donde la relación docente-estudiante toma unas características interpersonales de construcción mutua. Hay un antes y un después en la vida de cada uno de los docentes que siguieron el posgrado. El docente tiene que ser especialista en su rama pero docente al fin. Tiene que aprender a acompañar y promover el aprendizaje de aquellos que -como él- quieren construir y construirse. Y, para eso, está la mediación pedagógica.



## CAPÍTULO No. 8 RECOMENDACIONES

Tres serían las recomendaciones que, para una investigación de este tipo y en otro momento, podrían tener acogida.

En el transcurso de la investigación se presentó una dificultad práctica: la disponibilidad y desmotivación de los profesores para reflexionar un tema que impactó en su momento en el ambiente universitario, pero que hoy tiene un aire de desconcierto. Es decir, la presencia de profesores que siguieron la maestría y lo hicieron con el mejor de los ánimos para entablar puentes entre lo propio del contenido teórico y lo docente como actividad profesional. La Universidad del Azuay hizo buen esfuerzo para preparar a sus profesores a través del posgrado en Docencia Universitaria. Lastimosamente, por decreto, se relativizó este posgrado y la gente lo ve funcionalmente menos importante o poco importante en la tarea actual del docente. Se hace necesario conocer las expectativas que tendrían todos los profesores de la universidad, para fundamentar mejor la preparación docente en la institución. Analizar pormenorizadamente, el porqué proponer una preparación que se inserte en la vida académica y profesional del docente. Sería oportuna una investigación de las competencias de los docentes, desde la pedagogía, los modelos de aprendizaje, el conocimiento de la enseñanza-aprendizaje, etc., para detectar el impacto de una educación universitaria actual con clara tendencia a la profesionalización desde el área de conocimiento en la promoción y acompañamiento del aprendizaje. Esto respondería a esa inquietud descrita en las páginas anteriores de que la universidad se encuentra en un momento donde priman las especialidades en los docentes pero con personales carencias pedagógicas. Hasta qué punto, esta posición actual, alimenta un concepto y pregunta clave: habrá mayor calidad académica en la universidad...

La segunda recomendación, que parte desde el reconocimiento de que no existen investigaciones propias y sugerentes desde esta temática en el ambiente universitario local, refiere la necesidad de realizar a fondo el estado del arte en esta temática. Se cree oportuno ver y comparar cuáles han sido las temáticas estudiadas en los diferentes posgrados realizados dentro del área de



conocimiento llamada Docencia Universitaria. Y, hasta dónde, han influido en el acompañamiento y calidad universitaria.

Y, la tercera recomendación, tiene que ver con la relación tarea pedagógica y deconstrucción de la persona del educador, desde el análisis pormenorizado de las fuentes de evaluación docente con las que cuenta la Universidad del Azuay. Se podría proponer una investigación de lo que suponen temas antipedagógicos: maltrato (desde la institución; desde el docente; desde el estudiante); violencia pedagógica. Así como, crecimiento o decrecimiento del docente: la soledad propia y la capacidad de aprender con los otros. ¿Cómo apoyar y acompañar al propio docente universitario?



## BIBLIOGRAFÍA

### Libros

- Arancibia, V. *Psicología de la Educación*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica, 1999.
- Ávila Durán, Ana Lucía y Victoria Esquivel Cordero. *Educación Inclusiva en nuestras aulas*. San José: Editorama, 2008.
- Borrero, Alfonso. «Simposio Permanente sobre la Universidad.» *Prospectiva Universitaria*. Cuenca: UDA, 1999. 1-50.
- De Sousa Santos, Boaventura. *La Universidad en el siglo XXI*. La Paz: Plural editores, 2007.
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y María del Pilar Baptista Lucio. *Metodología de la Investigación*. Lima: McGraw-Hill, 2010.
- Kaplún, Gabriel. «Indisciplinar la Universidad.» Bolívar, Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón. *Estudios Culturales Latinoamericanos*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2004.
- Malo González, Hernán. *Universidad, Institución perversa*. Quito: Corporación Editora Nacional, 1985.
- Malo, Claudio. *¿Qué es el ser humano? Una mirada desde la Antropología*. Quito: Corporación Editora Nacional, 2011a.
- Morin, Edgar. *¿Hacia dónde va el mundo?* Barcelona: Paidós, 2011a.
- . *Los 7 saberes de la educación del futuro*. París: UNESCO, 1999b.
- Lima Montenegro, Sylvia. *La mediación pedagógica con uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC)*. La Habana: IPLAC, 2005.
- Prieto Castillo, Daniel. *Comunicación, Universidad y desarrollo*. Buenos Aires: Universidad Nacional La Plata, 2000a.
- . *El Aprendizaje en la Universidad*. Cuenca: Universidad del Azuay, 2009b.
- . *La Comunicación en la Educación*. Quito: Ciespal, 1992j.
- . *La Enseñanza en la Universidad*. Cuenca: Universidad del Azuay, 2004k.
- . *La pasión por el discurso*. Cuenca: Universidad del Azuay, 1993m.
- . *La Pedagogía Universitaria*. Mendoza: EDIUNC, 1998n.



- . *Utopía y Comunicación*. Quito: Ciespal, 1987o.
- Prieto Castillo, Daniel y Francisco Gutiérrez Pérez. *La Mediación Pedagógica*. Buenos Aires: CICCUS, 1999II.
- Rama, Claudio. *Paradigmas emergentes, competencias profesionales y modelos universitarios en América Latina*. México: Ediciones Educación y Cultura, 2011.
- Tünnermann Bernheim, Carlos. *La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México: UDUAL, 2003c.
- UNESCO. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. 5 de Octubre de 1998. 16 de Julio de 2013.
- Vallejo, Raúl. *Manual de escritura académica. Guía para estudiantes y maestros*. Quito: Corporación Editora Nacional, 2003.
- Villavicencio, Manuel. *Escribir bien en la Universidad*. Cuenca: Universidad de Cuenca, 2011.

## Revistas

- Abarca Araya, Steven. «Las Redes sociales como instrumento de mediación pedagógica: alcances y limitaciones.» *Revista Actualidades investigativas en educación* (2013): 1-18.
- Álvarez del Valle, Eugenia. «Universidad de Palermo. Facultad de diseño y comunicación.» 5 de Febrero de 2004. *La docencia como mediación pedagógica*. 6 de octubre de 2013.
- Álvarez, Francisco. «El Humanismo en las Universidades.» *Universidad Verdad* (2003): 9-20.
- Alzate Piedrahita, María Victoria, y otros. «Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar.» *Revista Iberoamericana de Educación* (2005): 1-15.
- Arredondo Vega, Dulce María. «Los modelos clásicos de la universidad pública.» *Odiseo* (2011): 1-17.
- Arroyave Espinal, Javier Humberto , Juan Mauricio Arias Giraldo y Belén Elena Gutiérrez Serna. «Consideraciones para una práctica pedagógica desde la mediación virtual en la educación de jóvenes y adultos.» *Revista Interamericana de Educación de Adultos* (2011): 64-79.
- Bullrich, Angélica y Estela Carranza Leguizamón. «DelaSallesuperior.» 6 de agosto de 2013. *¿Qué lugar ocupa la palabra en la mediación pedagógica?* 5 de Octubre de 2013.



- Cháves Salas, Ana Lupita. «Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky.» *Educación* (2001): 59-65.
- De Zubiría Samper, Sergio. «Universidad, crisis y nación en América Latina.» *Revista de Estudios Sociales* (2007): 148-157.
- Dote Cofré, Ignacio. «Comparación de Jean Piaget (Libro Biología y Conocimiento) y Lev Semerovich Vigotsky (Libro El Desarrollo de los procesos Superiores).» *Epistemología* (2006): 1-8.
- Ferreiro Gravié, Ramón. «Una exigencia clave de la escuela del siglo XXI: la Mediación Pedagógica.» *Magíster* (2008): 1-8.
- Ferreiro Gravié, Ramón y Elizabeth Vizoso. «Una condición necesaria en el empleo de las TICs en el salón de clases; la mediación pedagógica.» *Posgrado y Sociedad* (2008): 72-88.
- Feuerstein, Reuven. *El potencial de aprendizaje. Una mirada desde la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein* Revista Magisterio. s/d de Octubre de 2004.
- Fuentes Muñoz, Sonia. «La Inteligencia y Reuven Feuerstein: una propuesta teórica y práctica al servicio del Ser Humano.» *CEAME* (1999): 1-12.
- Gómez, Luis Felipe, Mejía Arauz, Rebeca. «Vygotsky: la perspectiva vygotskyana.» *ITESO* (2002): 1-4.
- Guerra, Dulce, Idania Sansevero y Balbina Araujo. «El Docente como mediador en la aplicación de las nuevas tecnologías bajo el enfoque constructivista.» *Laurus* (2005): 86-103.
- Gutiérrez Pérez, Francisco y Daniel Prieto Castillo. «La Mediación Pedagógica.» *RNTC* (1991a): 5-51.
- . *La Mediación Pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires: CICCUS, 1996b.
- Labarrere Sarduy, Alberto F. «Bases Conceptuales de la Mediación y su Importancia Actual en la Práctica Pedagógica.» *SUMMA Psicológica UST* (2008): 87-96.
- Madueño Serrano, María Luisa. «La Mediación pedagógica como elemento fundamental de las competencias docentes del maestro ITSON.» *Revista Vasconcelosde Educación* (2005): 81-87.
- Malo, Claudio. «Principios de la Universidad del Azuay.» *Universidad Verdad* (1993b): 13-32.



- Marcela Aravena, Eduardo Kimelman, Beatriz Micheli, Rodrigo Torrealba, Javier Zúñiga. *Investigación Educativa I*. Santiago: Universidad ARCIS, 2006.
- Noguez Casados, Sergio. «El desarrollo del potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Reuerstein.» *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (2002): 133-147.
- Olmedo Llorente, Francisco. «En torno al nacimiento de la Universidad del Azuay.» *Universidad Verdad* (2008): 31-52.
- Orrú, Silvia Ester. «Reuven Feurstein y la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural.» *Revista de Educación* (2002): 33-54.
- Paladines, Carlos. «La Reforma universitaria y el sistema de cátedra.» *Universidad Verdad* (2003): 83-106.
- Parra, Keila. «El docente de aula y el uso de mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.» *Investigación y posgrado* (2010): 1-8.
- Pilonieta, Germán. «Modificabilidad estructural cognitiva.» *Revista Magisterio* (2004): 53-56.
- Prieto Castillo, Daniel. «Gestión de la comunicación, una práctica posible en medio de condicionamientos.» *Dialoguemos* (2004e): 4-8.
- Prieto Castillo, Daniel y Peter Van de Pol. *e-Learning. Comunicación y Educación. El diálogo continúa*. San José: RNTC, 2006d.
- Prieto Castillo, Daniel. *En torno a la palabra en la práctica de la educocomunicación*. Revista Aularia. 10 de Enero de 2013p.
- Ramírez Plasencia, David y Lázaro Chávez Aceves. «El concepto de Mediación en la Comunidad del Conocimiento.» *Sinéctica* (2012): 1-16.
- Ramírez Prado, María Elena. «La Mediación en el proceso de enseñanza - aprendizaje.» *Innovación y experiencias educativas* (2009): 1-9.
- Rodríguez, Wanda. «La valoración de las funciones cognoscitivas en la zona de desarrollo próximo.» *Educere* (2001): 261-269.
- Rubio Gil, Ángeles y Almudena Álvarez Irarreta. *Formación de formadores después de Bolonia*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, 2010.
- Ruffinelli, Andrea. «Modificabilidad cognitiva en el aula reformada.» *UMBRAL* (2002): 1-18.
- Ruiz, Carlos. *Calaméo*. 13 de Julio de 2012a. 22 de octubre de 2013.



- . «Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca.» *Investigación y posgrado* (2002b): 53-82.
- Salgado Arteaga, Francisco. «Calidad y futuro de la Educación Superior.» *Universidad Verdad* (2006): 1-50.
- Sepúlveda, Gastón. «Interculturalidad y construcción del conocimiento.» *Revista Docencia* (2001): 38-45.
- Tello, Marco. «La Facultad de Filosofía y su responsabilidad humanística.» *Universidad Verdad* (1993): 53-72.
- Tonetto Costas, Fabiane y Liliana Soares Ferreira. «Sentido, significado y mediación en Vygotsky: implicaciones en la constitución del proceso de lectura.» *Revista Iberoamericana de Educación* (2010): 205-223.
- Tünnermann Bernheim, Carlos. «Diez respuestas de la educación superior a los desafíos contemporáneos.» *Universidades* (1996a): 1-5.
- . «La Educación Superior frente a los desafíos contemporáneos.» *La Educación Superior frente a los desafíos contemporáneos*. Managua: Universidad Centroamericana, 2011b. 95-109. 5 de octubre de 2013.
- Velarde Consoli, Esther. «La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein.» *Investigación Educativa* (2008): 203-221.
- Vila, Ignasi. «Lenguaje, pensamiento y cultura.» *Anuario de Psicología* (1985): 17-28.
- Villarruel Fuentes, Manuel. «La práctica educativa del maestro mediador.» *Revista Iberoamericana de Educación* (2009): 3-12.

### Internet

- CEAACES. *Informe General sobre la Evaluación, Acreditación y Categorización de las Universidades y Escuelas Politécnicas*. Informe General. Quito: CEAACES, 2013a.
- . *Modelo para la evaluación de las carreras presenciales y semi-presenciales de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador*. Modelo aplicativo. Quito: CES, 2013b.
- Consejo de Educación Superior. «Ley Orgánica de Educación Superior.» *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito: CES, 12 de Octubre de 2010a. Ley.
- . *Reglamento de Régimen Académico*. Reglamento. Quito: CES, 2013b.



Corral, Fabián. «La misión de la Universidad.» *El Comercio* 12 de Diciembre de 2013: 6.

Dell'Ordine, José Luis. *El Aprender a Aprender en el aula de educación de personas adultas*. 22 de Julio de 2002. 25 de Agosto de 2013.

Didriksson, Axel y Elizabeth Larrea. *Escenarios y Tendencias de la Educación Superior Latinoamericana. Hacia la IV Reforma de los modelos de organización académica*. Consultoría. Quito: SENESCYT, 2011.

Escorcha, Adriana. «La teoría de la modificabilidad cognitiva.» *La teoría de la modificabilidad cognitiva: tres constructivistas para un marco conceptual*. Maracay: Universidad Pedagógica experimental Libertador, s/d de Julio de 2010. Publicación universitaria.

Fischetti, Natalia, y otros. *Aportes para la mediación pedagógica*. Informe de avance. Mendoza: UNCuyo, s.f.

Irán, y otros. «Teorías de aprendizaje que sustentan la mediación pedagógica en entornos virtuales.» 25 de octubre de 2013. *Mediatic*. 25 de Octubre de 2013.

<[Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. \*Infoamérica\*. 3 de Mayo de 2002i. 27 de Julio de 2013i.](http://mediatic.wikispaces.com/Teor%C3%ADas+de+aprendizaje+que+sustentan+la+mediaci%C3%B3n+pedag%C3%B3gica+en+entornos+virtuales+(Ir%C3%A1n,+Lorena,+Paul+e+israel)></a>.</p>
</div>
<div data-bbox=)

Prieto Castillo, Daniel. *El tiempo de la construcción personal para educar*. 28 de Abril de 2013. 22 de Mayo de 2013c.

<[>](http://redunid2.blogspot.com/2013/05/el-tiempo-de-la-construccion-personal.html).

—. «[http://prietocastillo.com/Apuntes para una pedagogía del sentido](http://prietocastillo.com/Apuntes+para+una+pedagog%C3%ADa+del+sentido).» 5 de Enero de 2014f. 20 de Febrero de 2014f.

—. «[http://prietocastillo.com/Diez años con los docentes universitarios: encuentro e innovaciones](http://prietocastillo.com/Diez+a%C3%B1os+con+los+docentes+universitarios+encuentro+e+innovaciones).» 5 de Enero de 2014g. 10 de Febrero de 2014g.

—. «[http://prietocastillo.com/Educar en tiempos de deriva del aprendizaje](http://prietocastillo.com/Educar+en+tiempos+de+deriva+del+aprendizaje).» 5 de Enero de 2014h. 10 de Febrero de 2014h.

—. «Mediación pedagógica de las tecnologías en el espacio de la educación superior.» 13 de Abril de 2010ñ.  
<http://comunidadplanestic.uniandes.edu.co/LinkClick.aspx?fileticket=4TgPtypEvCl%3D&tabid=978>. 5 de noviembre de 2013ñ.



SENESCYT. *Hacia la construcción de la agenda de transformación de la Educación Superior Ecuatoriana. II encuentro.* Documento de referencia. Quito: SENESCYT, 2012a.

—. *Sistema de formación universitaria. El Modelo académico de calidad. Producto 3.* Consultoría. Quito: SENESCYT, 2012b.

SENPLADES. *Agenda zonal para el Buen Vivir.* Informe. Quito: SENPLADES, 2009a.

—. *Plan Nacional de Desarrollo/Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017.* Informe. Quito: SENPLADES, 2013b.

—. *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013.* Informe. Quito: SENPLADES, 2009c.

—. *Talleres de concertación.* Taller. Quito: SENPLADES, 2013d.

Suárez Guerrero, Cristóbal. «Universidad de Salamanca.» s.f. *Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación.* 5 de Octubre de 2013.

Villavicencio, Arturo. *¿Hacia dónde va el proyecto universitario de la revolución ciudadana?* Informe. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2013a.

## Entrevistas

Prieto Castillo, Daniel. *La mediación pedagógica* Ramiro Laso Bayas. 24 de Enero de 2014l.

Villavicencio, Arturo. *Hacia dónde va la Universidad ecuatoriana* José Hernández. 6 de Mayo de 2013b.

## Otros

Gortaire, María Ángeles. «Maestría en Educación y Desarrollo del Pensamiento.» *Modificación de la Inteligencia y Planificación Cognitiva.* Cuenca: Universidad de Cuenca, 11 de Octubre de 2012. Apuntes.

Holguín Rangel, Edys Galo. *“Mediación pedagógica y su incidencia en el interaprendizaje de las estudiantes del tercer año de bachillerato en comercio y administración, especialidad contabilidad, del colegio Nacional Técnico 'Pedro Balda Cucalón' de Manta, durante el año lectivo 2007.* Tesis. Portoviejo: Universidad Tecnológica Equinoccial, 2009.

Laso Bayas, Ramiro . *Evaluación docente.* Oficial. Cuenca: UDA, 2013.



- Moreno Aguilar, Joaquín. «Maestría en Desarrollo Educativo.» *Sistema de Evaluación a los profesores de la Universidad del Azuay*. Cuenca: UDA, 13 de mayo de 2000. Tesis.
- Moscoso Merchán, Fernando. «Maestría en Docencia Universitaria.» *Incidencia de la maestría en Docencia Universitaria en la actividad docente de los profesores de la Universidad Politécnica Salesiana*. Cuenca: UDA, 13 de Julio de 2006. Tesis.
- Raad Briz, Ana María. «Universidad para las grandes ligas.» *El Universo* 28 de Enero de 2014: 8.
- Samper Pizano, Daniel. «Manual para profesores sanguinarios.» *Hoy Domingo* 14 de Julio de 2002a: 16.
- . «Más sangre en el aula.» *Hoy Domingo* 6 de Octubre de 2002b: 18.
- Tenorio Ambrossi, Rodrigo. «Las Universidades.» *Hoy* 10 de Diciembre de 2013: 6.



## ANEXO No. 1

Entrevista a Daniel Prieto Castillo. Skype.

24-01-2014. 16h00-17h07.

La Mediación Pedagógica (MP)

### **¿Cómo surge tu interés por desarrollar la propuesta de la MP?**

Surge muchos años antes de haber formulado el concepto con mi querido amigo Francisco Gutiérrez. ¿Qué quiero decir con esto? La propuesta nació de una experiencia vivida en Centro América, pero en lo personal desde el año 1962, ya es un buen tiempo, tenía una preocupación muy grande por lo que significa, que los demás aprendan, por construirse como educador. Entonces, esta preocupación tiene unos 50 años largos. Y, desde esa preocupación que fui desarrollando aspectos no solo de escritura que me llevaron a una cierta madurez cuando en Centro América empezamos esta experiencia de la MP. La MP no fue un punto de entrada; nació de la experiencia; fueron personas que se pusieron a buscar alternativas conceptuales. Nació de la experiencia de vida muy sostenida, tanto en Francisco como yo: la del campo comunicacional dentro de la educación. Habíamos caminado mucho cuando nos juntamos a trabajar como asesores de un proyecto grande en la Universidad de San Carlos de Guatemala y Rafael Landívar. En esta última institución el proyecto se orientó a acompañar a docentes en la elaboración de libros de texto para alumnos de fin de semana porque iban unas pocas horas a la universidad y no tenían cómo trabajar después. Y en segundo lugar, porque asumimos el compromiso con el padre Luis Achaerancio, vicerrector académico de hacer todo pedagógico, algo que tuvo consecuencias preciosas para los colegas autores de textos y también para nosotros como coordinadores. En un periodo de ocho años, 1987 a 1995, fueron producidos 100 libros para cubrir las asignaturas de tres carreras en la universidad Rafael Landívar en territorio Guatemalteco.

### **Tienes una concepción interesante de pedagogía. Podrías desarrollar más este concepto. Si empezamos a producir textos, para gente que viene de vez en cuando, ya comenzamos a hacer pedagogía y debemos haber comprendido qué es hacer pedagogía.**

Veamos una experiencia personal: cuando escribí mi segundo libro hacia el año 78, Retórica y manipulación masiva, un colega de la universidad en la que trabajaba, la Autónoma Metropolitana de México, sacó en una revista de la universidad un comentario de mi texto donde me decía que el libro no era universitario porque resultaba muy coloquial. Entonces, un día que me lo encontré le dije que le agradecía el comentario, pero que quería aclararle algo: 'yo no lo escribí para ti, no me interesas tú como lector. Lo escribí para gente que necesita aprender qué es la retórica y los mensajes de los medios de comunicación para defenderse de alguien que quiere manipularlos. De tal manera, le dije, que yo no estoy hablando contigo, estoy hablando con gente que pudiera aprender de un universitario que habla para ellos'. Aprendí una lección de mi práctica periodística: preguntarme siempre con quién estoy hablando para hablar con él. Es la óptica de lo comunicacional en lo pedagógico que llevamos con Francisco Gutiérrez a la experiencia de Centroamérica, una pedagogía muy centrada en lo comunicacional, en el Otro.

### **Al aterrizar en el interlocutor que tienes, inevitablemente te topas con esa mediación que tiene que ser pedagógica y ahí es cuando descubres lo que es promover y acompañar el aprendizaje. En donde se da la experiencia de no abandonarlo ni de embotarlo de conocimientos. En qué consiste esa MP.**

Efectivamente, parece una verdad de Perogrullo: nosotros en todo el sistema educativo, en una carrera, cada docente en particular la tarea es promover y acompañar el aprendizaje. Si no sabemos eso... Esas dos palabras tienen un enorme sentido. La palabra promoción supone impulsar, motivar, hacerse cargo cuando el otro tenga problemas personales, familiares para aprender, por lo tanto hay esta palabra que es enorme. Y la palabra acompañar, que el que está aprendiendo sepa que estamos allí para no dominarlo y para compartir con él en sus avances. De esta manera podemos recordar el compromiso que hicimos en Guatemala: hacer todo pedagógico, si yo escribo, estoy pensando en que lo hago para acompañar y promover el



aprendizaje, si uso una determinada tecnología, si planteo una propuesta de evaluación –no es para ver si le bajo o le subo un punto- sino para que la persona que está trabajando conmigo, aprenda y, si escribo un texto, igual. Entonces, cuando uno asume esta tarea de mediar, lo que está haciendo es asumir la responsabilidad, toda la responsabilidad, de lo que un educador debiera hacer para que el otro aprenda. Ahora, yo como educador, no me puedo desentender de eso porque si me desentiendo es más cómodo, simplemente pongo un libro para que aprendan y no tengo que hacer un trabajo a fondo para ver cómo resultará una clase desde la promoción y acompañamiento: qué hago, cómo escribo, etc., es decir se asumen unas consecuencias que multiplican el trabajo del educador para cumplir con su tarea. Esto es mucho más complejo.

**Es muy complejo. Si yo educo es para eso, para promover y acompañar, sin duda alguna y eso mismo me exige muchísimo**

Por eso, se va haciendo algo con sentido y se va construyendo como persona, como educador.

**¿Hay una relación íntima entre MP y desarrollo de la persona?**

Sin duda, este es un tema para mí central. Lo vamos a plantear así. Hace unos cuantos años me hice una pregunta: para qué estoy en el mundo como profesional y parecería que un educador está para que los demás aprendan. Si fuese para otra cosa, que me lo digan. Estoy para que los demás aprendan. Porque si yo me caracterizo y me defino a mí mismo como educador, es porque estoy en el mundo para que los otros aprendan. Y para lograr eso necesito tiempos, reflexión, prácticas para ser bueno para desarrollarme como profesor en tanto trabajo para que los demás aprendan. En definitiva, en muchas ocasiones se puede terminar mal construido como educador y eso hace mucho daño. Entonces, la persona ‘educador’, muchas veces está sufriendo porque no tiene herramientas, se siente mal aun estando bien preparado científicamente. Y, el otro punto, es que estamos relacionados –nada menos- que con seres humanos que la sociedad nos confía para que aprendan con nosotros. De un proceso educativo alguien (alumno o docente) puede terminar muy bien construido, más o menos construido, mal construido o, en muchas ocasiones, hasta destruido. Entonces, esto supone una enorme responsabilidad en quienes asumimos esta tarea: construirnos bien, para colaborar en la construcción de los demás. (Quizás es muy fuerte decir ‘formar’. Deberíamos jugar con la palabra ‘colaborar en la formación’). Entonces es una responsabilidad enorme porque si en esa responsabilidad yo estoy mal construido de alguna forma ello incide en la formación del otro.

**Es la mala formación en la construcción del otro: en esta construcción, dices tú ‘no hay prisa’:**

Sí es cierto: no hay prisa, aplicándola a uno mismo porque debo aprender a acompañar, aprender a educarme y no hay prisa para acompañar los ritmos ajenos. En esto hay todo un camino que hace falta revisar a fondo porque realmente vivimos creyendo que con la prisa se resuelve todo y la prisa en términos de construcción personal no resuelve casi nada. Eso lo vemos cada vez más: la gente está presionada por los tiempos de trabajo, las carreras por sobrevivir teniendo más de un empleo, lo que dentro del campo educativo hace mucho daño. A esto se suma la tendencia a llenar papeles y más papeles cosa que parece que estamos viviendo en AL de una manera muy fuerte. Recordemos que nosotros trabajamos con seres humanos y los tiempos en ellos son de cada uno; la educación es una de las mayores responsabilidades porque si actuamos mal en el fragor de la promoción y acompañamiento de los demás, pues las cosas no pueden andar bien desde esa tremenda responsabilidad que tenemos.

**Y porqué en la universidad. Cómo ves este tema en el ambiente universitario. Mayor responsabilidad en la universidad...**

Este también es un tema central porque lo que nos tocó vivir fue una mirada que insistía en que la pedagogía no tiene nada que ver con la universidad. Yo me acuerdo que cuando estudié mi primer año, la pedagogía estaba a cargo de un docente mayor, muy brillante por supuesto, el cual era mal visto hasta el desprecio de los colegas. Eso nos ha hecho mucho daño. Solo basta con observar que muchos estudiantes han dejado las carreras por problemas con los docentes...



### **Te lo conté a través de carta: una frase de un estudiante que caracteriza a sus profesores como muy buenos especialistas pero pésimos docentes**

Eso – lo voy a decir con prudencia, pero lo digo- puede llevar a formas de maltrato. En todo el concepto de MP en su nacimiento, nosotros nos preguntamos: qué estamos buscando: que el que viene a aprender no sea maltratado, ni por la institución, ni por el educador. Este concepto es central para nosotros. Si tomamos por ejemplo, el tema de la evaluación no como un castigo sino como un recurso de aprendizaje, se trata en todos los casos del buen trato.

### **Aquí entra el tema de materiales, relaciones interpersonales, entra evaluación como ya lo dijiste...**

Entra todo, todo. Será un sistema sostenido por buen trato o mal trato. Ya sabemos los resultados de un sistema sostenido por mal trato: la vanagloria de algunos colegas que, después de tomar examen, de 30 alumnos que se presentan y pasan 5; con eso lo único que está exhibiendo es su fracaso. Y fracaso como educador, ni más ni menos.

### **Esto más parece un orgullo antipedagógico...Qué relación con los planteamientos de Feuerstein y Vygotsky.Cuál es tu opinión.**

Te planteo como fue: me enteré de la existencia de Feuerstein en el año 82, después de que habíamos escrito con Francisco el libro sobre la mediación pedagógica, en un viaje que hice a Colombia. Conocíamos a Vygotsky, pero no lo utilizamos en el período que dio origen a nuestra propuesta. Me explico por qué. Llegamos a la experiencia de Centroamérica con una formación latinoamericana de la educación basada en la comunicación. Había escrito mi libro sobre Simón Rodríguez, había bebido en autores como Freire. De hecho, Freire a algún libro de Francisco le hizo la introducción. Veníamos por caminos donde fuertemente se supone la comunicación en el campo de la educación. Esto nos llevó al trabajo con los colegas, cuando cada uno debía hacer un texto, a insistir permanentemente en la comunicación y, en un camino de aprendizaje, de valores, apareció la M. Es decir, nos preguntábamos: esto lo comprenderá el alumno, no lo comprenderá, esto si está bien mediado y lo comprenderá... Entonces, apareció la palabra en el camino y apareció porque la necesitábamos. Hubo coincidencias con Vygotsky y Feuerstein, pero las raíces epistemológicas estaban en otro lado. Es un camino más LA y más personal de cada uno de nosotros que nos llevó a esa propuesta.

Cuando nosotros nos sentamos con Francisco a elaborar el libro sobre la mediación nos juntamos después de 4 años de experiencia con los colegas (del 87 al 91) y en un mes escribimos el libro. El libro nació de 4 años de experiencia. No quiero jugar con aquello de que no hicieron falta los conceptos... Llegábamos después de muchos años de experiencia donde habíamos construido una cantidad de conceptos que nacieron de ella.

### **Y la experiencia de la MP en la Universidad...**

Con respecto a tu pregunta, hay dos cuestiones: en primer lugar, me ubico y digo: si usted está en la universidad qué hace con esta conceptualización, con esta tarea de promover y acompañar el aprendizaje. En segundo lugar, lo que puede significar el trabajo frente a la universidad misma, pensando en la universidad.

1. Trabajé un concepto que deberíamos desarrollar más, lo hice allá por el año 93 y es lo que significa 'La soledad del educador'. Es un tema que me interesa mucho, porque por lo general la estructura universitaria en algunos países de AL está organizada para fomentar que el educador se quede solo con su trabajo: sales de tu casa, vas al aula, tienes un grupo de estudiantes, trabajas con ellos y te vas... Pero, no hay espacio más importante educativo que la misma universidad para trabajar de otra forma, y lo que significa trabajar y aprender con los otros, dialogar, enterarte sobre aquello que el colega está investigando, está aprendiendo con su disciplina; es decir que un poco lo que nos pasa es que vivimos sin contacto con los colegas, sin grupo de reflexión, e interaprendizaje, y muchas veces sin tener con quien dialogar. Esto nos hace mucho daño. Porque nos va reduciendo a esa soledad, sin contar sus ideas, sin sentirse acompañado por el otro para promover y acompañar. Entonces ahí hay un horizonte de aplicación en la universidad que tiene mucho problema. Si el horizonte de aplicación es esa soledad no es que no se pueda explicar la mediación, pero en esa soledad cuesta mucho más a que si yo hago con un equipo en un curso, a que si yo lo hago con un área de una carrera o de una carrera en su totalidad, es muy distinto a ese



crecimiento en los espacios donde me encuentro con el otro, donde nos preocupamos juntos y donde nos preparamos juntos para promover y acompañar el aprendizaje y por crecer interdisciplinariamente. Esto me parece muy importante como temática: dónde puedo hacer MP... en todos los lugares, siempre que tenga condiciones para hacerlo. Si la institución fomenta mi aislamiento, mi soledad, haré lo que pueda como profesor individual, en grupo, no voy a renunciar a eso, lo que decíamos al principio: si yo me caracterizo como persona en el sentido profesional estoy en la vida y en el mundo para promover y acompañar el aprendizaje, no es lo mismo que tener a la institución a favor que te esté apoyando para promover el proceso. Este es un tema de interés central para dialogar.

2. Y otro, tiene que ver con lo que podría significar un ambiente universitario favorable para aplicar o promover la MP. En el caso de la especialización en docencia universitaria que dirijo desde 1995 tenemos alrededor de 1700 egresados de los cuales 1000 son de la propia universidad. ¿Qué pasa con una cifra semejante? de todo: hay facultades que apoyan mucho el sistema, otras que menos, pero se ha dado una corriente tan alta que, sin duda, crea un ambiente de reflexión. Entonces, como uno de los principios centrales de esta propuesta es que el colega trabaje en una relación respetuosa y de buen trato, se construya más –no es que no esté construido- como educador, una serie de tareas que se impulsan a través del posgrado como la construcción de textos paralelos. Hemos podido demostrar que quien ha producido cuatro textos paralelos, sin duda, pensando comunicacionalmente, pensando en la mediación con los compañeros, pensando en la mediación de las prácticas de aprendizaje, pensando en la mediación de las formas, sin duda está mejor preparado y, a la vez se siente mejor porque tiene recursos para sacar adelante su práctica. Esa construcción del texto paralelo, en sentido intelectual del educador, nos parece fundamental. Con toda claridad: pensamos un intelectual – educador. Hay que revisar la creencia en que solo un intelectual científico resuelve la complejidad de la educación. Un intelectual científico es aquel que necesita profundizar en su formación, por supuesto que estamos totalmente de acuerdo con esto, porque tiene que profundizar en su disciplina, tiene que hacer estudios de grado y posgrado sin duda, pero no alcanza y no es suficiente porque las funciones de la universidad son educar, profundizar en la ciencia y proyectarse a la sociedad. Entonces, si somos las tres no podemos fallar en ninguna porque si solo es profundizar en la ciencia, restan las otras, así como si dijese que solo debo proyectarme a la sociedad, le diría: pero usted tiene alumnos en las aulas... entonces esta construcción de un educador para educar a través de la producción intelectual nos parece fundamental.

La otra cuestión acerca de pensar en la universidad es respecto a ese acercamiento a los tres ejes de la MP. El hecho de que –hemos experimentado- para educar necesitamos mediar los contenidos nos da una base muy fuerte.

**Te referiste a 3 ejes de la MP. Los puntualizas, por favor.**

- a. Sí, en el sentido del Tratamiento del Contenido. Tengo que tender puentes a mis estudiantes cuando les propongo determinados contenidos: no arrojarles conceptos si una elemental explicación, sin un ejercicio de claridad. Tratamiento del contenido: tender puentes. No es que el estudiante no tenga que llegar a un grado de abstracción y manejo científico de determinados conceptos... pero que llegue a través de puentes no a través de abismos; a través de abismos no llega, se hunde. Esta es la mediación de los contenidos: en el sentido de dar ejemplos, proponer recursos que permitan aclarar un contenido que se está estudiando.
- b. Entonces, si tú cuentas con una masa de gente, se aclararon los contenidos pero, para que se cumpla todo esto, se debe ver la responsabilidad que tiene el educador en una institución educativa, mejor dicho: la responsabilidad de un sistema educativo, de cada universidad, cada facultad, cada carrera, de cada cátedra, de cada educador. La mayor responsabilidad que tenemos consiste en lo que le pedimos que haga el estudiante para aprender: son las prácticas de aprendizaje como concepto propio de la MP. Es decir, las prácticas de aprendizaje son la mayor responsabilidad del educador: qué le pedimos al otro que haga para aprender. Yo puedo proponer prácticas inútiles, humillantes para tu capacidad y tu inteligencia, repetitivas, sin sentido: debe estar



presente la finalidad de lo que quiero conseguir. Así que, si hay algo que con Francisco planteamos con insistencia en este campo de la MP es devolverles la mirada a los educadores para que asuman la responsabilidad de esas prácticas de aprendizaje; porque la responsabilidad consiste en pensarlas a fondo, en expresarlas con claridad y con los pasos necesarios para que se las cumplan, en pensar qué es lo que pueden significar con sentido para el estudiante dentro de la carrera que ha elegido, organizarlas de manera tal que haya una gradualidad en ellas a lo largo de todo el curso y que no sean un disparate, un activismo, un conjunto de actividades sin freno cuando lo más importante sería tener experiencias fuertes, es decir lo que nosotros llamamos experiencias pedagógicas decisivas dentro de un proceso largo, rico y acompañado en ese aprendizaje.

- c. En fin, la forma de los materiales. Los recursos que con las tecnologías, las plataformas, etc., diseño, me estoy dirigiendo a mis estudiantes para que vean mi propuesta. No se trata solo de tomar 25 páginas y hacer un PDF y darles eso. Es el diseño, la calidad y belleza formal de los materiales que se les presenta a los estudiantes para que aprendan. Hasta donde uno pueda, hay que trabajar responsablemente la forma para que al otro le llegue bien diseñado.

Esto que estoy diciendo de lo que significa a un universitario, a una universidad en función del tratamiento de los contenidos, la mediación de las prácticas como responsabilidad inmensa y por el aprendizaje de las tecnologías digitales para trabajar los formatos es una tarea en la cual estamos todavía –sin duda- a medio camino por todos lados.

**Hiciste una síntesis notable: totalmente aplicable para el ambiente universitario.**

Es un momento histórico en el cual... te voy a dar un ejemplo: sigo contigo pero ingreso a la internet y le voy a pedir que me indique el buscador qué de la palabra 'tutorial'. En inglés y en español se escribe igual; de forma exacta en 30 segundos nos da 600 millones de sitios. Hace unos años que empecé con este ejercicio, te hablo de unos 7 años, te daban 120 millones o más. De esos millones de sitios hay miles de miles de cursos muchos de ellos trabajados con excelente desarrollo pedagógico. Esto supone algo fantástico que está pasando en sociedades de aprendizaje, hay inmensos recursos para que la gente aprenda. Esto nos está influyendo de manera notable porque por fuera de la universidad se está aprendiendo muchísimo sin nosotros.

**Y de la universidad del Azuay: referentes que tienes...**

Sin entrar en controversias pero, creo que ha habido un espacio importante de reflexión que se ha hecho posible en la universidad a través de asumir la responsabilidad de ser educadores. Y eso lo han hecho en la UDA.

Con el tema de las tecnologías digitales, algunas universidades están lanzando a sus docentes en la capacitación pedagógica. Creo que hay una cuestión fundamental, una cuestión institucional en la que recae el hecho de quién se hace cargo de lo pedagógico en la institución. Formar gente para que se encargue en la institución de lo pedagógico. Esto debe ser discutido al interior de la universidad.

Podemos encontrarnos en otra oportunidad.



**ANEXO No. 2**

Encuesta a estudiantes

**Posgrado en Docencia Universitaria. Encuesta a Estudiantes.**

Esta encuesta ayudará a la investigación del posgrado en Docencia Universitaria que la Universidad del Azuay realiza desde el año 2000.

Queremos conocer qué importancia le ha dado y cómo se ha involucrado el docente de la Universidad -que siguió este posgrado- en el proceso formativo y práctica docente en el aula.

Sus respuestas serán tratadas con el respeto y sigilo propios de una investigación universitaria.

Por favor, lea las consignas correspondientes y señale la opción que considere oportuna en cada caso.

**A DATOS GENERALES**

1. Sexo \*

- Varón
- Mujer

2. Escuela en la que estudia \*

\_\_\_\_\_

3. En qué ciclo de la carrera se encuentra. Utilice números. \*

\_\_\_\_\_

4. Nombre del profesor evaluado \*

Escoja, por favor, el nombre del docente que evaluará

\_\_\_\_\_

5. Cuántos ciclos ha recibido clase con este profesor \*

- Una vez
- Dos veces
- Más de dos

**B Principios de la Mediación**

6. El docente, al final de cada ciclo, conoce el nombre de los estudiantes en un \*

- 100 %
- 80-90%
- 70-80%
- 60-70%
- Menos del 60%
- No conoce el nombre de los estudiantes

7. Si usted propuso la última respuesta de la pregunta 6, diga cuáles son las razones por las que afirma que el profesor no conoce el nombre de sus estudiantes

\_\_\_\_\_

En el proceso de promoción y acompañamiento de su aprendizaje, el profesor \*

Siempre    Casi siempre    Rara vez    Nunca

8. En las clases, recurre a todo tipo de experiencias para motivar a los estudiantes

9. Es respetuoso con los colegas de universidad

10. Confía en los estudiantes

11. Dirige la mirada a los estudiantes como signo de respeto y atención a sus opiniones



En el proceso de promoción y acompañamiento del aprendizaje, el profesor *				
	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca
12. Está abierto a la crítica que realizan los estudiantes				
13. Demuestra seguridad en las actividades que propone a los estudiantes				
14. Su presencia genera empatía con los estudiantes				
15. Escucha con respeto los comentarios, argumentos y reclamos de los estudiantes				
En el proceso de promoción y acompañamiento del aprendizaje, el profesor *				
	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca
16. Utiliza un lenguaje claro en las exposiciones				
17. Utiliza palabras de acuerdo con el propio contexto de los estudiantes				
18. Respeta las diferencias individuales de los estudiantes				
19. Dedicar tiempo para dialogar con los estudiantes				
Diga, por favor, si su profesor *				
	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca
20. Le anima a prepararse para enfrentar una vida llena de incertidumbres				
21. Le anima para disfrutar y mirar el lado positivo de la vida				
22. Le ayuda a que su actividad como estudiante tenga sentido				
23. Le ayuda a que considere la realidad e historia que le rodea				
24. Le ayuda a que se exprese mejor				
25. Le anima a aprender a convivir en un mundo globalizado				
Hay algunos elementos que hacen posible formarse mejor como universitario. Usted cree que *				
	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca
26. La Universidad del Azuay, y su ambiente educativo, le apoya en su tarea de crecer como persona				
27. El docente expresa preocupación por usted y sus compañeros				
28. Los materiales que propone el docente, están diseñados para que usted entienda los contenidos				
29. El docente recurre a trabajo en grupo para el intercambio de experiencias				
30. El docente, promueve que sus estudiantes valoren sus experiencias y conocimientos				
En la promoción y acompañamiento del aprendizaje de los estudiantes, el profesor *				
	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca
31. Planifica la evaluación que realiza a los estudiantes				
32. Deja claros los criterios de la				



evaluación que realiza a los estudiantes

33. Evalúa el progreso de los estudiantes

34. La evaluación la aplica con la finalidad de que los estudiantes sigan creciendo como personas

35. En la aplicación de las evaluaciones su profesor considera: \*

Puede escoger más de una opción

- Que usted es evaluado para ayudarlo a crecer como persona
- Que usted es evaluado para poner en práctica los contenidos
- Que usted es evaluado solo para conocer los contenidos de las asignaturas

### C Mapa de prácticas

36. Diga, por favor, si el profesor \*

- Propone prácticas de aprendizaje
- No propone prácticas de aprendizaje

Su profesor, al proponerle que realice algunas prácticas de aprendizaje \*

Siempre    Casi siempre    Rara vez    Nunca

37. Explica lo que espera de la realización de las prácticas

38. Explica el sentido de las prácticas de acuerdo a los objetivos de la materia

39. Propone sugerencias y recomendaciones para una mejor realización de las prácticas

40. Qué tipo de prácticas utiliza el profesor en la promoción y acompañamiento de los estudiantes. \*

Puede escoger más de una respuesta

- Prácticas que le ayudan a comprender el significado de las cosas
- Prácticas que le ayudan a proyectarse más allá del presente
- Prácticas que le ayudan a desarrollar con mayor ahínco la capacidad de observación
- Prácticas que le ayudan a relacionarse más con sus semejantes
- Prácticas que le ayudan a valorar más la realidad que le rodea
- Prácticas que le ayudan a aplicar mejor sus conocimientos
- Prácticas que le ayudan a ser más creativo

41. Otros tipos de prácticas

---

### D Estrategias

Queremos conocer las estrategias de entrada, desarrollo y cierre que utiliza el profesor en el trabajo académico del aula de clase.

42. Qué actividades utiliza para iniciar la clase o tema \*

Puede escoger más de una respuesta.

- Recurre a la experiencia
- Repasa el tema
- Realiza preguntas
- Se refiere a anécdotas
- Proyecta al futuro el aprendizaje
- Realiza lecturas
- Presenta imágenes
- Propone experimentos
- Da inicio al contenido



43. Otras estrategias de entrada que utiliza el docente

---

44. Qué actividades utiliza para desarrollar el tema \*

Puede escoger más de una respuesta

- Solo el profesor es el que habla y propone el contenido
- Laboratorio
- Análisis de casos
- Resolución de problemas
- Trabajo de reflexión dirigido
- Trabajo en grupo

45. Otras estrategias de desarrollo

---

Cree usted que el profesor \*

Siempre    Casi siempre    Rara vez    Nunca

46. Relaciona el contenido con otras asignaturas o temas

---

47. Relaciona los contenidos con situaciones o problemas reales

---

48. Relaciona su propia experiencia personal con los contenidos

49. Otras estrategias para el desarrollo de los contenidos

---

50. El profesor, para desarrollar los contenidos, utiliza \*

Puede escoger más de una respuesta

- Cuadros estadísticos
- Libros
- Noticias de prensa
- Videos
- Video conferencias
- Imágenes
- Artículos

51. Otros materiales de apoyo

---

52. El profesor para terminar su clase utiliza algunas estrategias de cierre. Diga cuáles. \*

Puede escoger más de una respuesta

- Recapitulación
- Generalización
- Síntesis
- Recuperación de experiencias
- Preguntas
- Proyección al futuro
- Cuadros sinópticos

53. Otras estrategias de cierre

---

54. Diga si el profesor utiliza estrategias tecnológicas \*

- Sí utiliza
- No utiliza



55. Si el profesor utiliza algunas estrategias tecnológicas. Diga cuáles: \*

Puede escoger más de una respuesta

- Aula virtual
- Chats
- Foros
- Redes Sociales
- Diapositivas
- Software educativo
- Bibliotecas virtuales

56. Otras estrategias tecnológicas

---

### E Materiales

En el proceso de promoción y acompañamiento del estudiante, el docente propone algunos materiales de referencia.

57. El profesor elabora material para el aprendizaje de los estudiantes \*

- Sí elabora
- No elabora

58. Qué tipos de materiales propone \*

Puede escoger más de una respuesta

- Ensayos
- Texto paralelo
- Compilaciones
- Artículos
- Audiovisuales
- Libros de texto

59. Otros tipos de materiales que propone

---

### F Evaluación General

60. Evaluación general

Alguna observación que quisiera realizar después de haber realizado la encuesta

---

Enviar



### ANEXO No. 3

#### Encuesta a docentes

##### Posgrado en Docencia Universitaria. Encuesta a Docentes.

Esta encuesta ayudará a la investigación del posgrado en Docencia Universitaria que la Universidad del Azuay realiza desde el año 2000.

Su objetivo es conocer cuál ha sido la respuesta del docente de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Azuay, con posgrado en Docencia Universitaria, frente al proceso enseñanza-aprendizaje; qué importancia le ha dado y cómo se ha involucrado —a través de la Mediación Pedagógica— en el proceso formativo y práctica docente en el aula. Conoceremos también el nivel de satisfacción del posgrado realizado.

Sus respuestas serán tratadas con el respeto y sigilo propios de una investigación universitaria.

Por favor, lea las consignas correspondientes y señale la opción que considere oportuna en cada caso.

\*Obligatorio

#### A DATOS GENERALES

1. Sexo \*

- Varón  
 Mujer

2. Edad. Utilice números \*

---

3. Años de docencia en la Universidad. Utilice números. \*

---

4. Escuela donde ejerce la docencia \*

---

#### B Principios de la Mediación

5. El educador como mediador. En el proceso de promoción y acompañamiento del aprendizaje, al final de cada ciclo diría que conozco el nombre del \*

- 100 % de los estudiantes  
 80 al 90 % de los estudiantes  
 70 al 80 % de los estudiantes  
 60 al 70 % de los estudiantes  
 Menos del 60 % de los estudiantes  
 No conozco el nombre de los estudiantes

6. Si usted se definió con la última respuesta de la pregunta 5, diga cuáles son las razones por las cuales usted no conoce el nombre de los estudiantes

---

7. En el proceso de promoción y acompañamiento del aprendizaje, dedico semanalmente a mi preparación académica... \*

- 10 horas o más  
 Entre 6 y 9 horas  
 Entre 3 y 5 horas  
 Menos de 3 horas

En el proceso de promoción y acompañamiento del aprendizaje... \*



	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca
8. Valoro la experiencia que posee el estudiante para motivarlo más en su crecimiento personal				
9. Establezco relaciones académicas con los colegas de la universidad				
10. Confío en las capacidades de aprendizaje de los estudiantes				
11. Dirijo la mirada a los estudiantes como signo de respeto y atención a sus opiniones				
Relaciones presenciales *				
En el proceso de promoción y acompañamiento del aprendizaje...				
	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca
12. Estoy abierto a la crítica que realizan los estudiantes				
13. Demuestro seguridad en las actividades que propongo a los estudiantes				
14. Procuero que mi presencia genere empatía con los estudiantes				
15. Escucho con respeto los comentarios, argumentos, reclamos de los estudiantes				
Discurso, comunicabilidad, diálogo *				
En el proceso de promoción y acompañamiento del aprendizaje...				
	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca
16. Utilizo un lenguaje claro en las exposiciones				
17. Utilizo palabras de acuerdo con el propio contexto de los estudiantes				
18. Respeto las diferencias individuales de los estudiantes				
19. Dedico tiempo a dialogar con los estudiantes				
20. Usted estudió en su posgrado de Docencia Universitaria que había diferentes "aprendizajes para..." Cómo autocalificaría la importancia de cada uno de ellos en sus clases *				
	Muy importante	Bastante Importante	Poco Importante	Nada importante
Incertidumbre				
Gozar de la vida				
Significación				
Apropiarse de la historia				
Expresión				
Convivir				
21. Escoja aquella o aquellas instancias de aprendizaje que utiliza en la promoción y acompañamiento de sus estudiantes *				
	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca
Ambiente educativo				
Institución				
Educador				
Medios y materiales				
Grupo				
Uno mismo				
Manera cómo realiza el proceso de evaluación de los estudiantes *				
	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca



22. Planifico la evaluación que realizo a los estudiantes

23. Dejo claros los criterios de la evaluación

24. Evalúo el progreso de los estudiantes

25. La evaluación la aplico con la finalidad de que el estudiante siga creciendo como persona

26. En la aplicación de las evaluaciones, considero:... (Si es el caso, escoja más de una opción)

\*

El saber

El saber hacer

El saber ser

### C Mapa de prácticas

En la tarea de acompañar y promover el aprendizaje, la Mediación Pedagógica utiliza la aplicación de prácticas de aprendizaje.

27. En la actualidad, utilizo el Mapa de prácticas: \*

Sí

No

Parcialmente

28. En la promoción y acompañamiento del aprendizaje, utilizo prácticas...(Si es el caso, escoja más de una) \*

De significación

De prospección

De observación

De interacción

De reflexión sobre el contexto

De aplicación

De inventiva

29. Otros tipos de prácticas

\_\_\_\_\_

En la ejecución de las prácticas \*

Siempre    Casi siempre    Rara vez    Nunca

30. Explico a los estudiantes lo que espero de la realización de las prácticas

31. Explico a los estudiantes el sentido de las prácticas de acuerdo con los objetivos de la materia

32. Propongo sugerencias y recomendaciones para una mejor realización de las prácticas

### D Estrategias

Estrategias utilizadas en el acompañamiento y promoción del aprendizaje de los estudiantes. Queremos conocer las estrategias de entrada, desarrollo y cierre en el trabajo académico del aula de clase

33. Qué estrategias utilizo para iniciar la clase o tema. Puede escoger más de una opción. \*

Recorro a la experiencia

Repaso el tema

Realizo preguntas

Me refiero a anécdotas

Proyecto al futuro el aprendizaje

Realizo lecturas



- Presento imágenes
- Propongo experimentos
- Inicio con el contenido

34. Otras estrategias de entrada

---

35. Qué estrategias utilizo para desarrollar la clase o tema...Si es el caso, escoja más de una. \*

- Clase magistral
- Laboratorio
- Análisis de casos
- Resolución de problemas
- Trabajo de reflexión dirigido
- Trabajo en grupo

36. Otras estrategias de desarrollo

---

Para el desarrollo de los contenidos... \*

Siempre    Casi siempre    Rara vez    Nunca

37. Relaciono el contenido con otras asignaturas o temas

---

38. Relaciono los contenidos con situaciones o problemas reales

---

39. Relaciono la experiencia personal con los contenidos

40. Otras estrategias para el desarrollo de los contenidos

---

41. De qué materiales me valgo para el desarrollo de los contenidos...Si es el caso, escoja más de uno. \*

- Cuadros estadísticos
- Libros
- Noticias de prensa
- Videos
- Video conferencias
- Imágenes
- Artículos

42. Otros materiales de apoyo

---

43. A través de qué estrategias concluyo la clase..Si es el caso, escoja más de una. \*

- Recapitulación
- Generalización
- Síntesis
- Recuperación de experiencias
- Preguntas
- Proyección al futuro
- Cuadros sinópticos

44. Otras estrategias de cierre

---

45. Qué estrategias tecnológicas utilizo en la promoción y acompañamiento del aprendizaje... \*

- Aula virtual
- Chats
- Foros
- Redes sociales



- Diapositivas
- Software educativo
- Bibliotecas Virtuales
- No utilizo ninguna

46. Otras estrategias tecnológicas

---

**E Materiales**

En el proceso de promoción y acompañamiento del estudiante, el docente propone algunos materiales de referencia.

47. Elaboro material docente para el acompañamiento y promoción del aprendizaje de los estudiantes,,,\*

- Sí elaboro
- No elaboro

48. Qué tipos de materiales propongo. Si es el caso, escoja más de uno. \*

- Ensayos
- Texto paralelo
- Compilaciones
- Artículos
- Audiovisuales
- Libro de texto

49. Otros tipos de materiales que propongo

---

**F Evaluación General**

De manera general, queremos conocer su apreciación respecto al posgrado en Docencia Universitaria.

50.Cuál es su criterio respecto al posgrado \*

- Muy útil
- Bastante útil
- Poco útil
- Inútil

51. Si le preguntasen si el posgrado le ha cambiado su manera de dar clases, usted respondería \*

- Me ha cambiado mucho
- Me ha cambiado bastante
- Me ha cambiado poco
- No me ha cambiado

52. Si le preguntasen si el posgrado le ha hecho cambiar los contenidos de sus asignaturas, usted respondería \*

- Cambiaron mucho
- Cambiaron bastante
- Cambiaron poco
- No cambiaron

53. Los contenidos de los módulos del posgrado fueron \*

- Muy significativos
- Bastante significativos
- Poco significativos
- Inútiles

54. Respecto de la bibliografía que estudió, diría que en general fue \*

- Pertinente
- Poco pertinente



Desligada de los contenidos

55. El método semipresencial de estudio y reuniones con los tutores cree que fue \*

- Muy útil
- Bastante útil
- Poco útil
- Inútil

56. Usted siente que el escribir el texto paralelo, como recurso de aprendizaje en cada uno de los módulos \*

- Le ha servido mucho
- Le ha servido bastante
- Le ha servido poco
- No le ha servido para nada

57. Usted diría que las prácticas fueron \*

- Muy significativas
- Bastante significativas
- Poco significativas
- Nada significativas

58.Cuál es su satisfacción general del posgrado \*

- Muy satisfecho
- Bastante satisfecho
- Poco satisfecho
- Nada satisfecho

59. Si es el caso, diga qué razones tiene usted para haber afirmado alguna de las últimas respuestas de las preguntas del apartado F.

---

Enviar



**ANEXO No. 4**

Comparativo entre preguntas

<b>A. DATOS GENERALES</b>	
<b>Profesores</b>	<b>Estudiantes</b>
1. Sexo	1. Sexo
2. Edad. Utilice números	2. Escuela en la que estudia
3. Años de docencia en la Universidad. Utilice números.	3. En qué ciclo de la carrera se encuentra. Utilice números.
4. Escuela donde ejerce la docencia	4. Nombre del profesor evaluado
	5. Cuántos ciclos ha recibido clase con este profesor

<b>B. PRINCIPIOS DE LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA</b>	
<b>B.1 El docente</b>	
<b>Profesores</b>	<b>Estudiantes</b>
5. En el proceso de promoción y acompañamiento del aprendizaje, al final de cada ciclo diría que conozco el nombre del...	6. El docente, al final de cada ciclo, conoce el nombre de los estudiantes en un..
6. Si usted se definió con la última respuesta de la pregunta 5, diga cuáles son las razones por las cuales usted no conoce el nombre de los estudiantes	7. Si usted propuso la última respuesta de la pregunta 6, diga cuáles son las razones por las que afirma que el profesor no conoce el nombre de sus estudiantes
7. En el proceso de promoción y acompañamiento del aprendizaje, dedico semanalmente a mi preparación académica...	
8. En el proceso de promoción y acompañamiento del aprendizaje valoro la experiencia que posee el estudiante para motivarlo más en su crecimiento personal	8. En el proceso de promoción y acompañamiento de su aprendizaje, el profesor, en las clases, recurre a todo tipo de experiencias para motivar a los estudiantes
9. En el proceso de promoción y acompañamiento del aprendizaje establezco relaciones académicas con los colegas de la universidad	9. En el proceso de promoción y acompañamiento de su aprendizaje, el profesor es respetuoso con los colegas de universidad
10. En el proceso de promoción y acompañamiento del aprendizaje confío en las capacidades de aprendizaje de los estudiantes	10. En el proceso de promoción y acompañamiento de su aprendizaje, el profesor confía en los estudiantes
11. En el proceso de promoción y acompañamiento del aprendizaje dirijo la mirada a los estudiantes como signo de respeto y atención a sus opiniones	11. En el proceso de promoción y acompañamiento de su aprendizaje, el profesor dirige la mirada a los estudiantes como signo de respeto y atención a sus opiniones
12. Relaciones presenciales: Estoy abierto a la crítica que realizan los estudiantes	12. En el proceso de promoción y acompañamiento del aprendizaje, el profesor está abierto a la crítica que realizan los estudiantes
13. Relaciones presenciales: Demuestro seguridad en las actividades que propongo a los estudiantes	13. En el proceso de promoción y acompañamiento del aprendizaje, el profesor demuestra seguridad en las actividades que propone a los estudiantes
14. Relaciones presenciales: Procuero que mi presencia genere empatía con los estudiantes	14. En el proceso de promoción y acompañamiento del aprendizaje, la presencia del profesor genera empatía con los



	estudiantes
15. Relaciones presenciales: Escucho con respeto los comentarios, argumentos, reclamos de los estudiantes	15. En el proceso de promoción y acompañamiento del aprendizaje, el profesor escucha con respeto los comentarios, argumentos y reclamos de los estudiantes
16. Discurso, comunicabilidad, diálogo: Utilizo un lenguaje claro en las exposiciones	16. En el proceso de promoción y acompañamiento del aprendizaje, el profesor utiliza un lenguaje claro en las exposiciones
17. Discurso, comunicabilidad, diálogo: Utilizo palabras de acuerdo con el propio contexto de los estudiantes	17. En el proceso de promoción y acompañamiento del aprendizaje, el profesor utiliza palabras de acuerdo con el propio contexto de los estudiantes
18. Discurso, comunicabilidad, diálogo: Respeto las diferencias individuales de los estudiantes	18. En el proceso de promoción y acompañamiento del aprendizaje, el profesor respeta las diferencias individuales de los estudiantes
19. Discurso, comunicabilidad, diálogo: Dedico tiempo a dialogar con los estudiantes	19. En el proceso de promoción y acompañamiento del aprendizaje, el profesor dedica tiempo para dialogar con los estudiantes]
<b>B.2 Aprendizaje para...</b>	
20. Usted estudió en su posgrado de Docencia Universitaria que había diferentes "aprendizajes para..." Cómo autocalificaría la importancia de cada uno de ellos en sus clases: Incertidumbre, gozar de la vida, significación, apropiarse de la historia, expresión y convivir	Diga, por favor, si su profesor
	20. Le anima a prepararse para enfrentar una vida llena de incertidumbres
	21. Le anima para disfrutar y mirar el lado positivo de la vida
	22. Le ayuda a que su actividad como estudiante tenga sentido
	23. Le ayuda a que considere la realidad e historia que le rodea
	24. Le ayuda a que se exprese mejor Diga, por favor, si su profesor
	25. Le anima a aprender a convivir en un mundo globalizado
<b>B.3 Instancias de aprendizaje</b>	
21. Escoja aquella o aquellas instancias de aprendizaje que utiliza en la promoción y acompañamiento de sus estudiantes: ambiente educativo, institución, educador, medios y materiales, grupo y uno mismo	Hay algunos elementos que hacen posible formarse mejor como universitario. Usted cree que:
	26. La Universidad del Azuay, y su ambiente educativo, le apoya en su tarea de crecer como persona
	27. El docente expresa preocupación por usted y sus compañeros
	28. Los materiales que propone el docente, están diseñados para que usted entienda los contenidos
	29. El docente recurre a trabajo en grupo para el intercambio de experiencias
	30. El docente, promueve que sus estudiantes valoren sus experiencias y conocimientos
<b>B.4 Evaluación</b>	
22. Planifico la evaluación que realizo a los estudiantes	31. En la promoción y acompañamiento del aprendizaje de los estudiantes, el profesor planifica la evaluación que realiza a los estudiantes
23. Dejo claros los criterios de la evaluación	32. En la promoción y acompañamiento del aprendizaje de los estudiantes, el profesor deja claros los criterios de la evaluación que



	realiza a los estudiantes
24. Evalúo el progreso de los estudiantes	33. En la promoción y acompañamiento del aprendizaje de los estudiantes, el profesor evalúa el progreso de los estudiantes
25. La evaluación la aplico con la finalidad de que el estudiante siga creciendo como persona	34. En la promoción y acompañamiento del aprendizaje de los estudiantes, el profesor aplica la evaluación con la finalidad de que los estudiantes sigan creciendo como personas
26. En la aplicación de las evaluaciones, considero:... (Si es el caso, escoja más de una opción)	35. En la aplicación de las evaluaciones su profesor considera:

<b>C. MAPA DE PRÁCTICAS</b>	
<b>C.1 Utilización en clase</b>	
<b>Profesores</b>	<b>Estudiantes</b>
27. En la actualidad, utilizo el Mapa de prácticas:	36. Diga, por favor, si el profesor propone prácticas de aprendizaje o no propone prácticas de aprendizaje
<b>C.2 Tipo de prácticas</b>	
28. En la promoción y acompañamiento del aprendizaje, utilizo prácticas...(Si es el caso, escoja más de una)	40. Qué tipo de prácticas utiliza el profesor en la promoción y acompañamiento de los estudiantes.
29. Otros tipos de prácticas	41. Otros tipos de prácticas
<b>C.3 Ejecución de las prácticas</b>	
30. Explico a los estudiantes lo que espero de la realización de las prácticas	37. Su profesor, al proponerle que realice algunas prácticas de aprendizaje, explica lo que espera de la realización de las prácticas
31. Explico a los estudiantes el sentido de las prácticas de acuerdo con los objetivos de la materia	38. Su profesor, al proponerle que realice algunas prácticas de aprendizaje, explica el sentido de las prácticas de acuerdo a los objetivos de la materia
32. Propongo sugerencias y recomendaciones para una mejor realización de las prácticas	39. Su profesor, al proponerle que realice algunas prácticas de aprendizaje, propone sugerencias y recomendaciones para una mejor realización de las prácticas

<b>D. ESTRATEGIAS DE CLASE</b>	
<b>D.1 De entrada</b>	
<b>Profesores</b>	<b>Estudiantes</b>
33. Qué estrategias utilizo para iniciar la clase o tema. Puede escoger más de una opción.	42. Qué actividades utiliza para iniciar la clase o tema
34. Otras estrategias de entrada	43. Otras estrategias de entrada que utiliza el docente
<b>D.2 De desarrollo</b>	
35. Qué estrategias utilizo para desarrollar la clase o tema...Si es el caso, escoja más de una.	44. Qué actividades utiliza para desarrollar el tema
36. Otras estrategias de desarrollo	45. Otras estrategias de desarrollo
37. Para el desarrollo de los contenidos, relaciono el contenido con otras asignaturas o temas	46. Cree usted que el profesor relaciona el contenido con otras asignaturas o temas
38. Para el desarrollo de los contenidos, relaciono los contenidos con situaciones o problemas reales	47. Cree usted que el profesor relaciona los contenidos con situaciones o problemas reales
39. Para el desarrollo de los contenidos, relaciono la experiencia personal con los contenidos	48. Cree usted que el profesor relaciona su propia experiencia personal con los contenidos
40. Otras estrategias para el desarrollo de los	49. Otras estrategias para el desarrollo de los



contenidos	contenidos
41. De qué materiales me valgo para el desarrollo de los contenidos...Si es el caso, escoja más de uno.	50. El profesor, para desarrollar los contenidos, utiliza
42. Otros materiales de apoyo	51. Otros materiales de apoyo
<b>D.3 De conclusión</b>	
43. A través de qué estrategias concluyo la clase. Si es el caso, escoja más de una.	52. El profesor para terminar su clase utiliza algunas estrategias de cierre. Diga cuáles.
44. Otras estrategias de cierre	53. Otras estrategias de cierre
<b>D.4 Tecnológicas</b>	
45. Qué estrategias tecnológicas utilizo en la promoción y acompañamiento del aprendizaje...	55. Si el profesor utiliza algunas estrategias tecnológicas. Diga cuáles:
46. Otras estrategias tecnológicas	56. Otras estrategias tecnológicas

<b>E. MATERIALES</b>	
<b>E.1 Elaboración propia de materiales</b>	
<b>Profesores</b>	<b>Estudiantes</b>
47. Elaboro material docente para el acompañamiento y promoción del aprendizaje de los estudiantes,,,	57. El profesor elabora material para el aprendizaje de los estudiantes
<b>E.2 Tipo de materiales</b>	
48. Qué tipos de materiales propongo. Si es el caso, escoja más de uno.	58. Qué tipos de materiales propone
49. Otros tipos de materiales que propongo	59. Otros tipos de materiales que propone

<b>EVALUACIÓN GENERAL DEL POSGRADO</b>	
<b>Profesores</b>	
50. Cuál es su criterio respecto al posgrado	
51. Si le preguntasen si el posgrado le ha cambiado su manera de dar clases, usted respondería	
52. Si le preguntasen si el posgrado le ha hecho cambiar los contenidos de sus asignaturas, usted respondería	
53. Los contenidos de los módulos del posgrado fueron	
54. Respecto de la bibliografía que estudió, diría que en general fue	
55. El método semipresencial de estudio y reuniones con los tutores cree que fue	
56. Usted siente que el escribir el texto paralelo, como recurso de aprendizaje en cada uno de los módulos	
57. Usted diría que las prácticas fueron	
58. Cuál es su satisfacción general del posgrado	
59. Si es el caso, diga qué razones tiene usted para haber afirmado alguna de las últimas respuestas de las preguntas del apartado F.	



**ANEXO No. 5**

**GRUPO FOCAL - PROFESORES**

**Datos Generales**

**Fecha:** Jueves, 25 de Julio del 2013

**Hora:** 17H00 – 19H00

**Lugar:** Universidad del Azuay (UDA).

**Participantes:** Profesores que hicieron el posgrado en Docencia Universitaria.

**N° de Varones:** 5      **N° de mujeres:** 5

**Objetivos:**

1. Conocer qué importancia le ha dado y cómo se ha involucrado el docente de la Facultad de Filosofía –que siguió este posgrado- en el proceso formativo y práctica docente en el aula.

<b>Hora</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Estrategias Metodológicas</b>
17H00 – 17H05	Bienvenida y presentación del proceso.	Presentación del proceso
17H05 – 18H00	Principios de la Mediación Pedagógica.	Intercambio de experiencias sobre los principios de la mediación pedagógica, así como, sus prácticas, estrategias, evaluación, materiales y valoración general otorgado por el posgrado.
18H00 – 19H00	Nivel de aplicación de las prácticas de aprendizaje. Revisión de otros elementos: trascendencia, experiencias, formación personal,	
	Cierre de agradecimiento.	Café.

**Preguntas de apoyo**

**Principios de la Mediación pedagógica: promover y acompañar**

1. A partir del posgrado en Docencia universitaria, ¿existe un antes y un después en su vida como docente? Consecuencias.
2. Teniendo como trasfondo la Mediación pedagógica: ¿Cuáles han sido sus experiencias del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes? Señalar detalles, anécdotas...

**Elementos de la Mediación pedagógica**

3. Cómo desarrolla las prácticas de aprendizaje,
4. Qué estrategias utiliza
5. Ha producido algún material
6. Propone a sus alumnos alguno de los aprendizajes para
- 7.Cuál es su parecer con respecto a la evaluación
8. Si tuviera que proponer porcentajes de apreciación sobre los saberes, cuáles serían éstos...

**Material**

9. A partir de la Maestría en Docencia universitaria, ¿ha generado algún tipo de material para sus clases?

**Apreciación general del posgrado**

- 10.Cuál es su apreciación general del posgrado realizado



## GRUPO FOCAL – ESTUDIANTES

### Datos Generales

**Fecha:** 18 de Julio del 2013

**Hora:** 17H00 – 19H00

**Lugar:** Universidad del Azuay (UDA). **Participantes:** Estudiantes que han recibido clases con profesores que siguieron el posgrado en Docencia Universitaria.

**N° de Varones:** 5      **N° de mujeres:** 5

### Objetivos:

1. Conocer qué importancia le ha dado y cómo se ha involucrado el docente de la Facultad de Filosofía –que siguió este posgrado- en el proceso formativo y práctica docente en el aula.

Hora	Contenidos	Estrategias Metodológicas
17H00 – 17H05	Bienvenida y presentación del proceso.	Presentación del proceso
17H05 – 18H45	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principios de la Mediación Pedagógica.</li> <li>• Nivel de aplicación de las prácticas de aprendizaje.</li> <li>• Otros elementos: trascendencia, experiencias, formación personal</li> <li>• Materiales y escritos</li> </ul>	Intercambio de experiencias sobre el sentir de los estudiantes con respecto a sus profesores
18H45 – 19H00	Cierre de agradecimiento	Café

### Preguntas de apoyo:

#### Docente

2. Qué es lo característico de su profesor. Cómo lo definiría.

#### Principios: promover y acompañar

3. ¿Cree usted que su profesor estuvo atento y le acompañó en su proceso de aprendizaje y enseñanza?
4. ¿Es una persona cercana, dialógica, preparada, que entusiasma constantemente a formarse y capacitarse?

#### Aprendizajes para

5. Su profesor al acompañarle en su formación: le ha sugerido alguna vez para qué aprender

#### Saberes.

Qué piensa usted: a su profesor:

6. le ha interesado que usted conozca,
7. que usted sepa hacer las cosas y poner en práctica en la vida o
8. que usted se forme como persona

#### Evaluación. Cuando usted es evaluado:

9. sabe por qué,
10. para qué es evaluado,
11. qué evalúa (conocimientos, actitudes, prácticas)



## **ANEXO No. 6**

### **Desarrollo teórico-práctico del contenido propuesto en el Proyecto de Formación Inicial**

El Proyecto de Formación Inicial para los docentes, propuesto en el capítulo 4 de esta tesis, ha sido desarrollado a través del Aula virtual de la Universidad del Azuay.

Todo el contenido de los capítulos se encuentran realizados de forma teórico-práctica: tienen la presentación del contenido y la aplicación mediada a través de lo que Daniel Prieto Castillo lo denomina 'prácticas de aprendizaje'.

Este proyecto está pensado en los docentes de la Universidad del Azuay, a quienes se les invitará a entrar en la página WEB a través del vínculo 'aula virtual' y, en la denominación 'aulas especiales', realizar la matrícula para el estudio del contenido y trabajo de las prácticas.

A continuación se detalla la presentación de la página que ha sido creada para tal efecto:



# Maestría Educación y Desarrollo del Pensamiento Proyecto de Formación Inicial

Ramiro Laso Bayas

Usted se ha identificado

Página Principal > Mis cursos > Proyecto de Formación Docente

**Navegación**

Página Principal

- Área personal
- Páginas del sitio
- Mi perfil
- ▾ Mis cursos
  - Deontología
  - IST0094 Deontología Profesional
  - PCL0825 Deontología del Psicólogo
  - FLC0023 Teoría de los Valores
  - Filosofía del Hombre
  - SEMIOLOGIA
  - ▾ Proyecto de Formación Docente
    - Participantes
    - Informes
    - General
    - Introducción
    - La Universidad

**Diagrama de temas**

**Novedades**

**1 Introducción** □

**Plan de Formación**

- Aprender a ser docente en un mundo en cambio
- Aprender a ser docente en un mundo en cambio\_Wiki práctica 1

**2 La Universidad** □

Razón de ser de la Universidad

- La Universidad**
- Universidad y humanismo en tiempos de disolución social
- Revista Coloquio\_Universidad, propuestas desde la autocritica
- La Universidad\_Práctica 2

**3 La Universidad del Azuay** □

Comprensión de la Misión y Visión de la Universidad del Azuay

- La Universidad del Azuay**
- Revista Coloquio\_Enseñar y Aprender\_Docencia Universitaria
- La Universidad del Azuay\_Práctica 3

**Primer encuentro de grupos.** Este primer encuentro (un trabajo de grupo de 2 horas) quiere contar con la presencia de 4 profesores, egresados del posgrado en Docencia Universitaria, para que en conversación con los estudiantes intercambien sus experiencias, opiniones y valoración de la temática hasta ahora desarrollada (La Universidad y La Universidad del Azuay).

**4 La formación docente** □

Enseñanza y aprendizaje en la Universidad. Mediación pedagógica

- La Mediación Pedagógica\_Teoría**
- La Mediación Pedagógica\_Práctica (s) 4**
- Docencia universitaria\_clave para el futuro\_Revista Coloquio
- Prácticas sobre la Mediación Pedagógica\_4

**5 Texto paralelo** □

**Texto paralelo**

**Segundo encuentro de grupos:** donde se compartirá todo el trabajo y reflexión realizado a lo largo del curso de formación. Los participantes intercambiarán su camino recorrido y, además, darán a conocer el escrito o texto paralelo.

<http://www.uazuay.edu.ec/aulavirtual/course/view.php?id=1123&sesskey=c6tt5>

[BrjW6](#)