



REVISTA

CÁTEDRA

Los rediseños curriculares en las carreras: un diálogo abierto en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Academic program redesigns in careers: an open dialogue in the Faculty of Philosophy, Letters and Education Sciences

Segundo Barreno-Freire

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

sbarreno@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-0845-5360>

Germania Borja-Naranjo

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

gmborjan@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-0743-2450>

Cecilia Jaramillo-Jaramillo

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

cjaramilloj@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-4290-7674>

(Recibido: 4/04/2019; Aceptado: 15/05/2019; Versión final recibida: 10/07/2019)

Cita del artículo: Barreno-Freire, S; Borja-Naranjo, G. y Jaramillo-Jaramillo, C. (2019). Los rediseños curriculares en las carreras: un diálogo abierto en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. *Revista Cátedra*, 2(3), 104-124.

Resumen

El propósito del estudio fue identificar las percepciones de estudiantes y docentes sobre las dificultades de la implementación de los rediseños curriculares en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador, para lo cual se tomó como base para el análisis las funciones sustantivas de la educación superior que son: docencia, investigación y vinculación con la sociedad. La metodología contempló el enfoque



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Revista Cátedra, 2(3), pp. 104-124, septiembre-diciembre 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i3.1683>

naturalista de carácter exploratorio y descriptivo, se utilizaron técnicas cualitativas y cuantitativas para lo cual se elaboró un formulario de encuesta en escala de Likert y una guía de grupo focal. La investigación consideró aspectos como: participación de la comunidad educativa en la elaboración e implementación de los rediseños curriculares; la docencia, la investigación y la práctica preprofesional en los rediseños; el aporte del proyecto integrador de saberes y las prácticas de aplicación y experimentación al perfil de egreso. Los resultados evidenciaron que en la elaboración e implementación del rediseño existió una limitada participación de los actores clave, además se evidenció una deficiente orientación pedagógica y curricular. Esto se expresa en debilidades sustanciales en los campos de especialidad y de formación docente, en las mallas curriculares con asignaturas de alta carga horaria, que no corresponden al campo específico de la especialidad; así como también, la poca comprensión sobre los alcances y objetivos del proyecto integrador de saberes. Una de las conclusiones más importante apunta a una reforma integral a los rediseños curriculares de las carreras que respondan al perfil de egreso en coherencia con los lineamientos pedagógicos, epistémicos, metodológicos y axiológicos de la Facultad.

Palabras clave

Carreras, docencia, especialidad, investigación, práctica preprofesional, rediseño curricular.

Abstract

The purpose of the study was to identify the perceptions of students and teachers about the implementation of the academic program redesigns of the Faculty of Philosophy, Letters and Education Sciences of Universidad Central del Ecuador, considering that the redesigns aim to develop new capacities in the students of the Faculty, framed in the three substantive elements of education teaching, research, and connection with society, which express serious limitations in the institutional intentionality of reorienting the process of professional training in the eight education careers of the faculty. The methodology used was qualitative, exploratory and descriptive, qualitative and quantitative techniques were used, for which a Likert scale survey form and a focal group guide were elaborated, aspects were considered as participation of the educational community in the elaboration and implementation of curricular redesigns; the development of teaching, research and pre-professional practice in the redesigns; the contribution of the integrating project of knowledge and the practices of application and experimentation to the graduation profile. The results show that there was limited participation of the actors, deficient pedagogical and curricular orientation in the elaboration and implementation of the redesign, expressed in substantial weaknesses in the fields of specialty and teacher training. There are subjects in the curriculum with a high workload and without any relationship in the specialization field, there is also evidence of a lack of understanding of the scope and objectives of the integrating knowledge project. One of the most important conclusions points to an integral reform to the curricular redesign of the careers that responds to the graduation profile in coherence with the guidelines of the Faculty.

Keywords

Teaching, research, pre-professional practice, curricular redesign.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

1. Introducción

Este artículo tiene como propósito identificar las percepciones y valoraciones de estudiantes y docentes con respecto a la implementación de los rediseños curriculares al término del cuarto semestre de su implementación. En este estudio se auscultaron temas como la participación de autoridades, docentes y estudiantes, las funciones sustantivas del quehacer educativo: docencia, investigación y vinculación, así como la forma de aplicación de los proyectos integradores de saberes (PIS) y las prácticas de aplicación y experimentación (PAE) que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El Consejo de Educación Superior (CES), la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), en el marco de las políticas públicas en educación superior establecieron la normativa legal que obligó a las universidades a replantear los procesos educativos bajo directrices expresas de estas instituciones. Estas disposiciones para la elaboración de los rediseños curriculares fueron asumidas casi literalmente por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.

Las carreras con la heterogeneidad que les caracteriza y una limitada orientación pedagógica y curricular de parte de la facultad, asumieron el reto de planificar el rediseño curricular orientado por las directrices emanadas por los organismos de dirección de la educación superior como son el CES y la SENESCYT. Para el caso de las carreras de educación, se estableció un modelo curricular genérico que se constituyó en la guía obligatoria para elaborar los rediseños. En el modelo genérico se instituía las unidades curriculares, los campos de estudio y la mayor parte de asignaturas con su respectiva carga horaria que debían tener en la malla curricular. En este contexto se da forma a los rediseños curriculares y se aprobaron de acuerdo a las normativa legal vigente, en primer lugar, las instancias internas de la Universidad Central del Ecuador (UCE) y luego las externas constituidas por el CES y SENESCYT.

Frente a la implementación de los rediseños curriculares en las carreras, la Comisión de Investigación, a solicitud de las autoridades de la Facultad realizó este primer estudio diagnóstico, el cual identificó los principales nudos críticos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Situaciones como la limitada participación estudiantil en la implementación del rediseño, deficiencia en la comunicación entre sus actores, contenidos de asignaturas y carga horaria que no aporta significativamente al perfil profesional. Con los resultados del estudio facilitará la toma de decisiones por parte de las autoridades para realizar los cambios necesarios en los rediseños de la carera.

Este artículo está estructurado de la siguiente manera: La primera parte es netamente teórica en la que desarrolla las principales líneas conceptuales y características del rediseño curricular en la educación superior, tomando como estudio de caso las carreras de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de Educación; la segunda parte describe la metodología utilizada en el estudio; la tercera parte presenta el análisis, interpretación y discusión de resultados sobre la implementación de los rediseños curriculares; y finaliza con unas conclusiones a manera de reflexiones para abrir el debate.

2. Currículo en la educación superior

2.1 El currículo, definición y aspectos relevantes

Las instituciones de educación superior (IES) conscientes de su rol y responsabilidad frente a la sociedad, marcan el rumbo de las políticas públicas de los sistemas de educación y la equidad con que sus beneficios son compartidos con la población. También, se constituyen en el motor que se pone a la vanguardia para hacer frente a los efectos de la globalización, a la nueva división social del trabajo, así como a la incorporación de nuevas métricas más



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

allá del Producto Interno Bruto (PIB), que promuevan la inclusión y la igualdad en un contexto político y sociocultural pluralista y democrático.

Desde esta perspectiva, la Universidad debe renovarse constantemente, lo cual conlleva a una reestructura de las carreras, de las mallas curriculares, de sus contenidos epistémicos, filosóficos y metodológicos en el marco del desarrollo de un pensamiento auténtico, libre y democrático. Esto solo será posible con rediseños pertinentes construidos en base de las necesidades sociales y de los requerimientos del desarrollo del país.

El diseño curricular en la educación superior es un proceso de organización y planificación de la formación de profesionales en los distintos campos del saber, responde a su propia dinámica interna y a las condiciones socio-culturales del país. Este requiere de un análisis y reflexión profunda por parte de la comunidad educativa con la finalidad de potenciar y fortalecer las capacidades individuales del estudiantado y favorecer al desarrollo productivo, económico y social del país.

Hay varias concepciones sobre el currículo en la educación superior las cuales dependen de los ejes estratégicos, de los fines de la educación expresados en un proyecto pedagógico y de formación que contribuya a la transformación de la sociedad. En este estudio se toma como referencia la definición de Larrea (2015):

El currículo de educación superior es una construcción social y colectiva, fundamentada en un proceso continuo de investigación y evaluación de las tendencias de la ciencia, la sociedad, la profesión y del tejido de interacciones de los actores educativos. Expresa y define los fines de la educación, y promueve un plan de acción que se concreta en un proyecto pedagógico y de formación, crítico, dinámico, participativo y creativo, orientado a generar experiencias de aprendizaje que produzcan una aproximación entre el conocimiento, la realidad y la producción de significados del sujeto educativo, desarrollando una serie de saberes y competencias que van incidiendo sobre su identidad personal, profesional y ciudadana, en el marco de un contexto productivo, político, social, ambiental y cultural determinado, propiciando su transformación (pág. 20).

Las exigencias de la sociedad actual en la formación de profesionales deben responder a los más altos niveles del conocimiento científico, al manejo de métodos y metodologías que utilicen como apoyo las tecnologías de la información y comunicación en el proceso del desarrollo del quehacer docente y la capacidad de responder a las demandas del sistema educativo ecuatoriano. Estos requerimientos, a su vez, se constituyen en los pilares fundamentales para orientar las reformas y transformaciones en los rediseños curriculares de las carreras. Aspectos que son rescatados por Carrión (2002), al señalar “que la piedra angular de los cambios sustantivos en educación están en la concepción del diseño curricular” (pág. 21).

En esta misma línea Durán et al. (2018) señalan que “al currículo hay que mirarlo desde una proyección dialéctica que dé respuesta a los requerimientos del contexto social mediante acciones de docencia, investigación y vinculación interrelacionadas racionalmente en el proceso de formación profesional” (pág. 7). En otras palabras, el currículo contiene aspectos importantes para la vida institucional y académica universitaria, por tanto, su diseño debe abarcar estrategias visionarias que a largo plazo se reflejen en productos que den cuenta de una formación integral, es decir, profesionales con un perfil de acuerdo a las exigencias del mundo actual.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Las distintas propuestas surgidas de la reflexión y compromiso social que asumieron al currículo desde una perspectiva globalizada e interdisciplinar tuvieron como telón de fondo el interés por lograr una integración de los diversos campos del conocimiento y de las prácticas educativas que permitieron la comprensión más reflexiva y crítica de la realidad. Lo cual implica una superación de los contenidos cientificistas y asignaturistas en el tránsito hacia una dinámica de procesos que posibiliten la apropiación creativa de la ciencia y, al mismo tiempo, la comprensión de cómo se produce (apropia) y transforma el conocimiento. Al respecto, Torres (1998) destaca que:

El currículum globalizado e interdisciplinar se convierte así en una categoría paraguas capaz de agrupar una amplia variedad de prácticas educativas que se desarrollan en las aulas, y es un ejemplo significativo del interés por analizar la forma más apropiada de contribuir a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (pág. 31).

En otras palabras, se cuestionan los modelos curriculares hechos por los burócratas que dirigen la educación y que están al margen de los procesos concretos del quehacer educativo diario en el aula, en la interrelación entre docentes y estudiantes. Por ello, el rediseño es de carácter globalizante en la que las orientaciones sobre la selección de los contenidos, su forma de organización en áreas y asignaturas impiden la reflexión y el debate, constatándose la influencia de la tendencia cientificista, burocrática e instrumental en los procesos educativos gestionados por el Estado. Frente a esto, Torres (1998) muestra otras formas alternativas de concebir el currículo:

no solo centrado en las asignaturas, sino en planificaciones que giren alrededor de los núcleos problémicos. Aquí el estudiantado se ve obligado a manejar marcos teóricos, conceptos, procedimientos, destrezas de diferentes disciplinas para comprender o solucionar las cuestiones y problemas planteados (pág. 31).

2.2 Los rediseños curriculares en la Universidad

La construcción del Modelo Académico Universitario parte de la consideración de la rectoría del Estado sobre la política pública en educación superior que marca los lineamientos estratégicos para su diseño e implementación. El currículo en esta lógica se aborda desde una mirada multidisciplinar que plantea la articulación de varias disciplinas que den respuesta a problemas complejos que no pueden ser resueltos de manera aislada sino en un diálogo entre los saberes. También, una lógica transdisciplinar que supone la integración de estilos de pensamiento que incorporan de manera transversal nuevos lenguajes, problemas y finalidades que rebasan el asignaturismo departamentalizado, trabajados de forma individual (Larrea, 2015, pág. 9).

A la luz de estas consideraciones, la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador inició desde el año 2015 el diseño y elaboración de los rediseños curriculares, siguiendo las disposiciones emanadas directamente del Consejo de Educación Superior (CES). Los campos curriculares tienen como centro de toda la intervención al estudiantado en la que se conjugan los actores y sujetos, los conocimientos y los saberes, los métodos y metodologías, los contextos y tensiones a transformar.

El campo de estudio es entendido como el conjunto de conocimientos integrados y organizados de forma coherente orientados a la comprensión de los problemas y ejes temáticos de los objetos de la profesión. Estos campos son los siguientes: a) fundamentos teóricos; b) praxis profesional; c) epistemología y metodología de la investigación; d) integración de saberes, contextos y cultura; y, e) comunicación y lenguajes, los mismos que



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

contribuyen con la cátedra integradora y el PIS a la praxis preprofesional (Larrea, 2015, Comisión de Innovación, 2019, pág. 4).

Los campos curriculares planteados en las mallas de los rediseños agrupan a las asignaturas o unidades de análisis ubicados en los nueve semestres que dura la formación profesional de la Carrera. Así mismo se encuentra organizados estos campos en las unidades curriculares básica, profesional y de titulación. Para lograr una inercia sincronizada de la acción académica se requiere un trabajo académico colaborativo entre los actores del proceso educativo.

De acuerdo a Cisterna, Soto y Rojas (2016) para enfrentar los desafíos de una educación moderna con una visión transformadora que responda a las demandas de la sociedad del conocimiento “se requiere un sólido compromiso de los actores educativos que permitan la armonización curricular en miras de consolidar políticas serias para el fortalecimiento educativo en todos los niveles” (pág.305). Este proceso de rediseños curriculares para las carreras de educación en las universidades tiene como propósito la formación profesional de docentes calificados para lograr aprendizajes significativos en el estudiantado.

2.3 Disciplinariedad e interdisciplinariedad: conceptos asociados en el diseño de los currículos

En torno a la interdisciplinariedad, no hay acuerdo sobre su significado. Para unos la interdisciplinariedad es considerada como la búsqueda de una gran teoría, como un nuevo estadio para el desarrollo de la ciencia, para una reunificación de los saberes. Para otros es el mecanismo que permite definir las fronteras de su respectiva área del conocimiento, criterio que ha sido superado en la realidad científica por la creación de ciertas disciplinas integradas necesarias para una comprensión más acabada de la realidad.

Lo que interesa mostrar es que el objeto del conocimiento va variando con el tiempo dependiendo de su contexto y del avance de las ciencias. Profundizar en esta episteme es ampliar en el conocimiento, a la vez que se restringe porque existe un ininterrumpido proceso de diferenciación de las ciencias, donde antes existía una sola ciencia ahora existen varias que permiten profundizar ese conocimiento (Kopnin, 1966, pág. 88).

La interdisciplinariedad surge en el siglo XX sobre la base de la existencia de las disciplinas principalmente, para dar respuesta a la necesidad de corregir los errores que acarrea una visión positivista excesivamente compartimentada y sin comunicación entre sus partes. Esto seguramente se debe a sus límites ambiguos que esta concepción genera entre las ciencias y, sobre todo, para resolver problemas de la realidad que no se pueden alcanzar si se hace una aproximación desde un solo campo. El propósito de ésta es tener una visión multilateral de los fenómenos en estudio. Así Larrea (2015) señala:

los rediseños curriculares deben estar sustentados en la ruptura epistemológica en la conceptualización del nuevo enfoque de la organización del conocimiento para lograr aprendizajes significativos implementando innovadoras formas de integración de los conocimientos científicos, incorporando modelos inter y transdisciplinarios en la estructura curricular que superen el asignaturismo y los límites de las disciplinas para construir estrategias innovadoras (pág. 17).

Bajo esta mirada surge la necesidad de abordar los rediseños curriculares en la educación superior desde un enfoque inter y multidisciplinario que auspicie el desarrollo de un pensamiento autónomo y realista. A su vez, esto posibilita una articulación de las funciones sustantivas de la educación superior.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

2.4 Los pilares que sustentan el currículo en las instituciones de educación superior

2.4.1 Docencia

La docencia parte considerando que no cualquier metodología es adecuada para enseñar los distintos tipos de contenidos, pues sabemos que cada disciplina supone un método, una metodología y formas creativas específicas de desarrollar los contenidos. A su vez, relaciones dialógicas y horizontales en contextos ecológicos de interacción entre los diferentes sistemas de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Castillo (2010) señala:

La profesión docente reúne el más profundo sentido ético del concepto, que es desempeñarse o consagrarse a una causa de una gran trascendencia social y humana, donde la acción entre docente y estudiante va más allá del propio interés personal y da la oportunidad de entregarse seriamente en una causa educacional, que trasciende a quien la desempeña (pág. 902).

2.4.2 Investigación

La investigación es una función primordial en la educación superior. Ander-Egg (1995), “la define como un proceso formal, sistemático, racional, metódico e intencionado en el que se lleva a cabo el método científico como un procedimiento reflexivo y crítico” (pág. 71). En el contexto de la formación profesional la investigación formativa contribuye de manera efectiva a la innovación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La investigación está muy ligada a la formación docente por lo que el desarrollo de capacidades se ve fortalecido por la articulación efectiva entre la docencia y los procesos sistemáticos y reflexivos de la aplicación del método científico en investigación. Sin embargo, en el contexto universitario no basta con la buena voluntad para hacer investigación como parte del currículo, hace falta superar algunas barreras mentales de concepciones y prácticas tradicionales, como la poca voluntad de las autoridades de educación superior para asignar presupuestos suficientes. Al respecto, Ayala (2013) denuncia que:

No tenemos recursos para investigar, al menos como quisiéramos o debiéramos hacerlo, pero eso no debería impedir hallar el coraje para pensar primero en nuestras necesidades de investigación desde nuestra posición en el mundo... La universidad ecuatoriana avanzó no cuando imitó modelos extranjeros, sino cuando solucionó sus problemas de crecimiento y desarrollo. Ese es nuestro gran desafío. Nuestra principal preocupación debe ser no la depresión o la autocomplacencia. Tampoco la queja contra el gobierno y sus políticas. Debe ser la urgencia de recobrar, desde nuestra propia reflexión, el que la universidad es sede de la razón (pág. 71).

2.4.3 Vinculación con la sociedad

La pertinencia de la universidad tiene que ver con la contribución que esta hace a la sociedad. No se puede hablar de calidad de formación académica y de producción científica bajo una línea investigativa, sin que esté indisolublemente vinculada con los sectores del desarrollo social, económico y productivo. En otras palabras, la vinculación impulsa la relación de la comunidad universitaria con los actores sociales en un diálogo de saberes permanente que le apuesta a la transformación social. Al respecto, Barreno et al. (2017)

definen a la vinculación con la sociedad junto a la docencia y la investigación como los tres pilares fundamentales de toda Universidad



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que se orienta a la formación profesional integral del estudiantado. Este tipo de actividades son el resultado de una acción planificada con compromiso ético y abierto al cambio (pág. 34).

Esta definición guarda consonancia con lo que señala el Reglamento de Régimen Académico al decir que la vinculación con la sociedad se articula con la docencia para la formación integral de los estudiantes, a través de la promoción de espacios de experiencia vivencial y reflexión crítica; así también “se articula con la investigación en identificación de necesidades y la formulación de preguntas que alimenten las líneas, programas y proyectos de investigación; y al propiciar el uso social del conocimiento científico y los saberes” (2019, Art, 4, literal c).

3. Metodología

Este estudio es de corte cualitativo puesto que trata de interpretar la realidad de la implementación de los rediseños curriculares de la Facultad, según las percepciones de estudiantes y docentes; es decir que se tuvo una comprensión clara de los fenómenos a la luz de la teoría existente. Según Hernández et al. (2014) “El enfoque cualitativo, a veces referido como investigación fenomenológica, interpretativa o etnográfica es una especie de paraguas (en el cual se incluye una variedad de concepciones, visiones, técnicas y estudios no cuantitativos)” (pág. 16).

El diseño de la investigación es no experimental y transversal, puesto que no se manipuló las variables. Se describieron las relaciones entre la variable independiente, rediseños curriculares del año 2016 y la variable dependiente, percepción de los actores relevantes sobre la implementación en el período septiembre 2018 – febrero 2019. Este estudio se realizó en cada una de las carreras de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Según el alcance, el estudio es descriptivo, por cuanto se examinaron los aspectos relevantes siguiendo los pasos del método científico.

En la recolección de información se utilizaron dos técnicas: la encuesta dirigida a estudiantes de tercero y cuarto semestre y el grupo focal con docentes representantes de las carreras. La información proporcionada fue resguarda sigilosamente por el equipo investigador, misma que consta en los archivos de la Dirección de Posgrados de la Facultad.

La investigación consideró la población estudiantil de primero a cuarto semestre, con quienes se llevó a cabo el rediseño 2016. La muestra consideró los siguientes criterios: aplicar la encuesta a estudiantes de tercero y cuarto semestre de cada carrera, alternando entre la jornada matutina y vespertina. En total participaron 443 estudiantes, 65.7% de mujeres y 34.3% de hombres. Para auscultar las percepciones del personal docente se organizó un grupo focal con profesores y profesoras integrantes de los consejos de Carrera y de las comisiones de Rediseño.

Muestra por Carrera	Frecuencia	Porcentaje -%
Ciencias Sociales	86	19,4
Psicopedagogía	52	11,7
Informática	31	7,0
Matemática y Física	35	7,9
Lenguajes	56	12,6
Ingles	58	13,1
Educación Inicial	74	16,7
Ciencias Naturales	51	11,5
Total	443	100,0

Cuadro 1. Muestra por carreras de la Facultad



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

El procesamiento y análisis de datos cualitativos utilizó el análisis del discurso categorizando los principales elementos definidos con antelación por el estudio. El procesamiento de los datos cuantitativos requirió de la utilización del software estadístico SPSS.

Este estudio tiene validez semántica por cuanto se observó la representación, relevancia y plausibilidad de los datos; validez hermenéutica, es decir, se basó en la fundamentación teórica de la investigación y de los análisis e interpretación, y validez pragmática a través de la dinámica relacional descriptiva de implementación de los rediseños 2016 y su nivel de aceptación del estudiantado.

4. Análisis e interpretación de resultados

Los resultados de la investigación responden a los objetivos planteados en el estudio, se tomaron en cuenta aspectos como: participación de los actores educativos en los procesos de rediseño 2016; contenidos curriculares para la actividad de docencia, de investigación y de vinculación con la sociedad, proyecto integrador de saberes, y prácticas de aplicación y experimentación como ejes fundamentales que guían el quehacer universitario.

El análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la encuesta considera como negativas las alternativas: nunca, casi nunca y a veces; en tanto que las alternativas casi siempre y siempre son positivas.

4.1 Participación de la comunidad educativa en la elaboración e implementación de los rediseños curriculares de las carreras

En la encuesta aplicada al estudiantado, figura 1, se señala que un considerable 86,45% no participaron en los debates, ni en la toma de decisiones en el proceso de implementación de los rediseños en sus carreras. Esta respuesta, hace pensar que aún no se ha superado las formas tradicionales o verticales de la gestión educativa. Se sigue considerando al estudiantado como objeto de intervención en la que la responsabilidad del qué, cómo y para qué de los procesos educativos se deciden en los niveles superiores entre autoridades y docentes. Esta forma de intervención ha provocado que los estudiantes no se apropien del proyecto, y consecuentemente, una poca comprensión del propósito y finalidad del rediseño.

En relación a la misma premisa, a decir del profesorado que intervino en el grupo focal, la débil participación de la docencia se debe la poca información y compromiso en el proceso de implementación de los rediseños. No obstante, en cada una de las carreras se han realizado esfuerzos aislados que han llevado a la formación de “guetos” de docentes sin una adecuada directriz que oriente el proceso de implementación del rediseño curricular.

También, se corrobora la percepción de los estudiantes, al señalar que el alumnado tiene muy poca participación en la implementación del rediseño, “pero el reclamo estudiantil es cada vez más grande, porque sienten que las asignaturas y la carga horaria del rediseño no responden a la especialización docente” (Grupo focal, docentes, enero 2019).



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

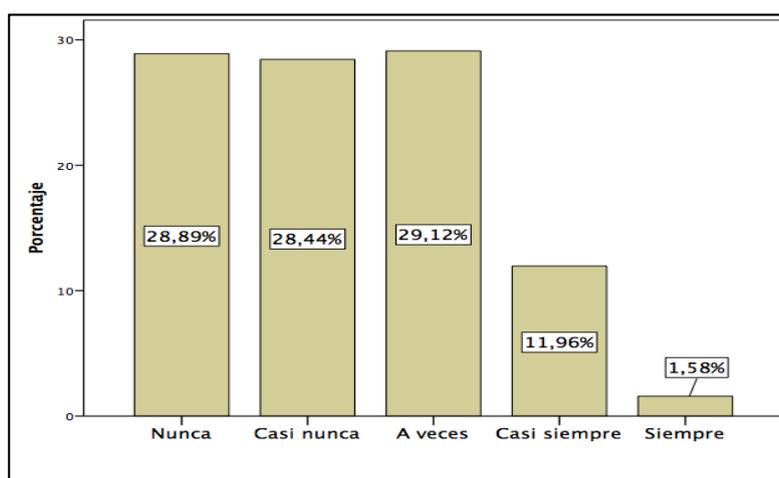


Figura 1. Participación activa del estudiantado en la implementación del rediseño

4.2 La docencia en el rediseño

6.1.1 4.2.1 Relación de las asignaturas del rediseño con el perfil de egreso

En relación a las asignaturas o cátedras que reciben los estudiantes en el rediseño de las carreras, si se considera las alternativas casi siempre y siempre suma 47.43% que dicen que éstas sí contribuyen al perfil de egreso. No obstante, el 19.68% de estudiantes que señalan nunca o casi nunca, es preocupante, porque para este grupo las unidades de análisis no responden al perfil de egreso de las carreras (Figura 2).

Desde el inicio de la implementación de los rediseños curriculares según lo expresaron docentes en el grupo focal:

Se empezó a evidenciar una serie de incoherencias y debilidades en las mallas curriculares, tanto en los campos de formación, en la secuencia lógica de las asignaturas como en la carga horaria. Incluso se dijo, que en algunos casos, las mallas no responden al perfil de egreso de la Carrera. (Grupo focal, docentes, enero de 2019).

Sin embargo, también se dijo que, el rediseño si responde al perfil de egreso; no obstante, muchas asignaturas son nuevas, con contenidos novedosos pero no hay especialistas en estas asignaturas. Hay algunas materias que son incompatibles con lo que se requiere; hay duplicidad de contenidos; demasiadas asignaturas generales y pocas del campo específico de las carreras; en algunos casos, se ha dado mayor importancia a la práctica preprofesional sin una conceptualización y comprensión adecuada de los cambios en los rediseños, por ejemplo, Cátedra integradora, PIS, PAE. (Grupo focal, docentes, enero de 2019).



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

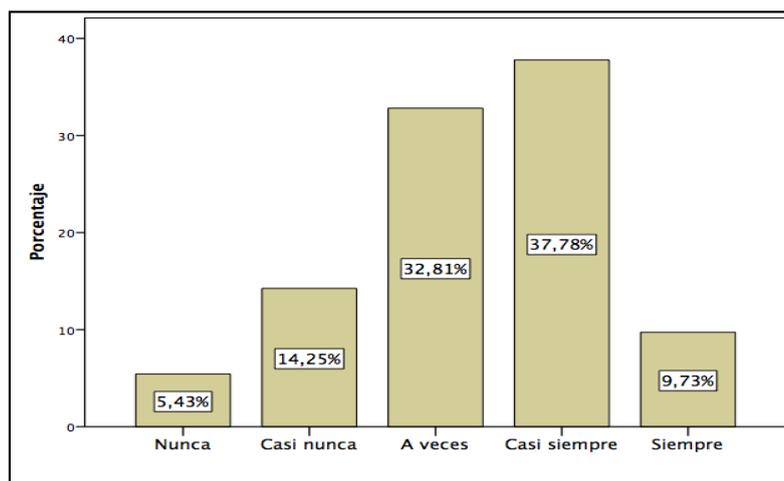


Figura 2. Las asignaturas que reciben tienen relación con el perfil de egreso de las carreras

4.2.2 Las asignaturas de especialización de las carreras en el rediseño curricular

En la figura 3, las alternativas casi siempre y siempre representan el 45% de las respuestas de estudiantes que señalan que las asignaturas del rediseño curricular si responden a la especialización de las carreras. No obstante, hay un significativo 21% de estudiantes que señalan que nunca y casi nunca estas asignaturas responden a la especialización, tal vez, habría que preguntarse con respecto a esto, si efectivamente los rediseños consideraron la pertinencia para su elaboración.

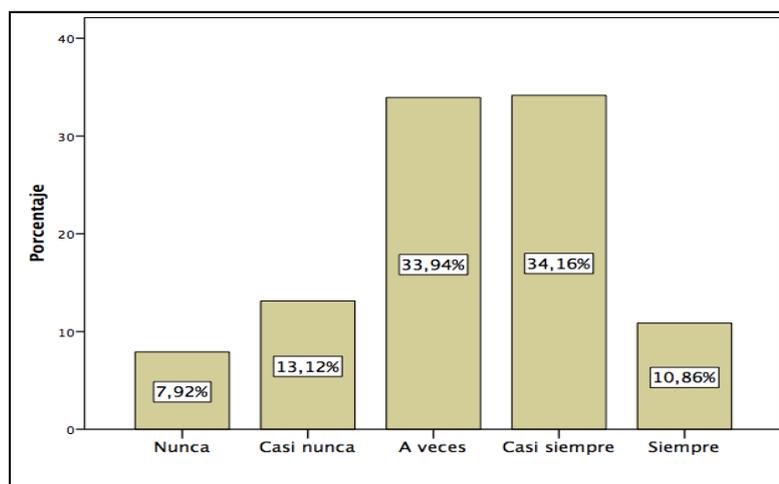


Figura 3. Las asignaturas del rediseño curricular responden a la especialización de las carreras

La percepción de la docencia es que en su mayoría las asignaturas dan respuesta al campo específico de la profesión. No obstante, se dijo que en algunas carreras la especialidad inicia recién en el quinto semestre, o que la carga horaria es menor para las asignaturas del campo propio de la especialidad, lo que no permite profundizar en sus contenidos.

Por otra parte, se constata que la distribución de la carga horaria, tanto para la formación docente como para la especialidad, no satisface a la mayor parte de estudiantes y docentes de las diferentes carreras. Generalmente, ocurre que se otorga un insuficiente número de horas para las asignaturas de especialidad. Esta situación limita el abordaje a profundidad de los contenidos de las distintas cátedras.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

4.2.3 Carga horaria para la formación docente

Si se considera la figura 4, las tres primeras alternativas para carga horaria asignada a las asignaturas de la formación docente, la tendencia es casi igualitaria, es decir, hay estudiantes que dicen que la carga horaria es insuficiente frente a otros que es la adecuada. Esto nos remite al tronco común que deberá consensuar la Facultad para armonizar asignaturas, contenidos y carga horaria para este campo de formación docente.

Esto se corrobora con lo que se dijo en el grupo focal con docentes, “la pedagogía y la didáctica no cuenta con las horas de docencia suficientes para profundizar en el desarrollo de los contenidos” (Grupo focal, docentes, enero de 2019).

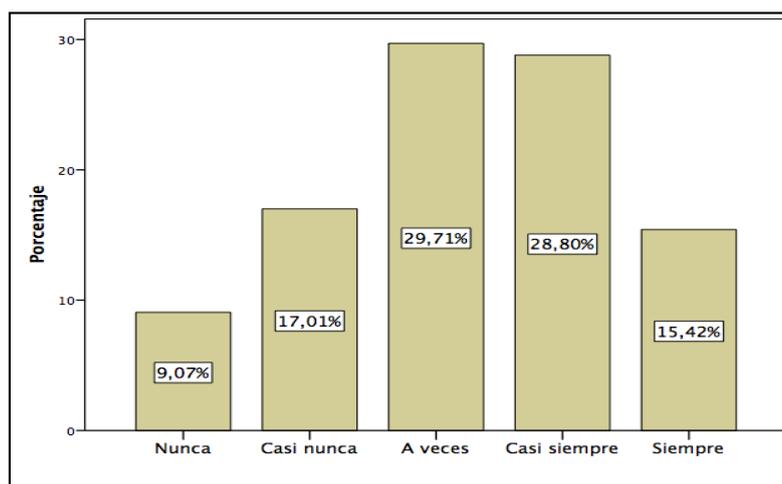


Figura 4. La distribución de carga horaria para la formación docente

Adicionalmente, se encontró que persiste el uso de metodologías tradicionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Con la aplicación de los rediseños, no se ha logrado innovar el trabajo de aula y por tanto la renovación pedagógica en métodos y metodologías es insuficiente. En el grupo focal se reflexionó sobre esta problemática, puesto que, en principio, un rediseño cambia metodologías, métodos, contenidos, estructuras, pero en este caso, no se vislumbran cambios significativos.

Frente a la alternativa de que, si las asignaturas responden a la pertinencia, las respuestas son muy similares a las anteriores; parece ser que los rediseños responden de manera débil a la especialización y a la formación docente. La explicación puede estar, según lo que se expresó en el grupo focal, en la existencia de cátedras generales con contenidos que no aportan a los dos campos principales de la formación, a saber: el de especialidad y praxis preprofesional.

4.2.4 Prácticas de aplicación y experimentación (PAE) en el proceso de enseñanza aprendizaje

La Comisión de Innovación de la Facultad señala que las “PAE es el momento o tiempo de aprendizaje que prioriza la aplicación del conocimiento” (Comisión de Innovación, 2019, pág.3). Es decir, que las PAE son asumidas como un proceso académico de vinculación de la teoría científica con la práctica socioeducativa.

Bajo esta consideración, se preguntó a los estudiantes si las PAE contribuyen al proceso de enseñanza y aprendizaje; las respuestas negativas representan un poco más de la mitad de las respuestas, como se muestra en la figura 5.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

A diferencia de estas apreciaciones del estudiantado, la docencia más bien ve como un aspecto positivo para fortalecer y retroalimentar los conocimientos. La forma como se implementa depende de la iniciativa y de la comprensión que tienen sobre las PAE en cada Carrera.

Las PAE nos han obligado, en algunos casos a pensar en la forma de organizarnos de una manera más adecuada en la aplicación de la teoría a la realidad; también, en otros casos nos ha posibilitado romper con modelos pedagógicos tradicionales que impedían un aprendizaje significativo (Grupo focal, docentes, enero de 2019).

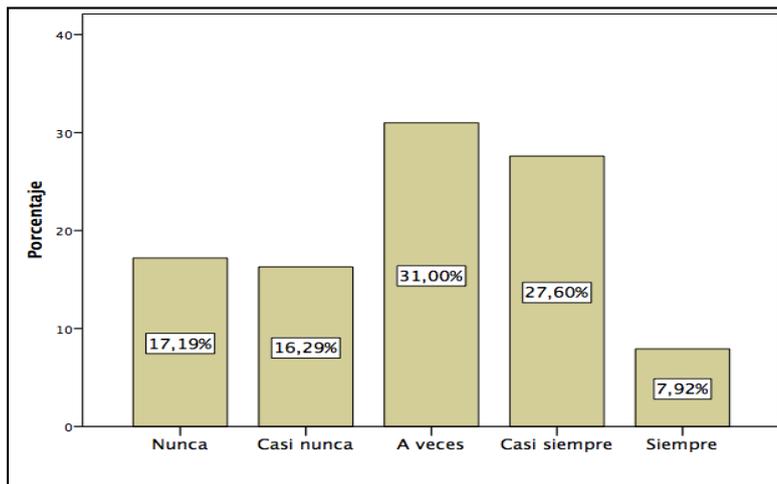


Figura 5. Las PAE contribuyen al proceso de enseñanza aprendizaje

4.3 La investigación en el rediseño

Se aprecia en la figura 6 una tendencia positiva a la valoración del desarrollo de capacidades en investigación con la implementación del rediseño (46.15%) frente a un 19% negativo; sin embargo, hay un 34.84% que duda del aporte del rediseño al desarrollo de capacidades investigativas. En este resultado se interpela al proceso que se está implementando, en el sentido si en realidad las y los estudiantes están aprehendiendo la teoría y la metodología de la investigación científica. Cabe preguntarse, si el alumnado se sienten parte del proceso investigativo, si tiene claridad en lo que va a indagar, en el por qué y para qué.

Según la percepción de docentes que participaron en el grupo focal, el rediseño curricular sí aporta a la formación en investigación. Se dijo además que, si al inicio existió un esfuerzo por producir y elaborar los instrumentos de investigación, en los siguientes semestres se están utilizando los instrumentos ya elaborados en los proyectos anteriores. Esto provoca que se instrumentalice o mecanice el proceso investigativo lo cual convierte a los estudiantes en “operarios” de la investigación, no en sujetos activos preparados para construir propuestas de cambio y transformación del sistema educativo.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

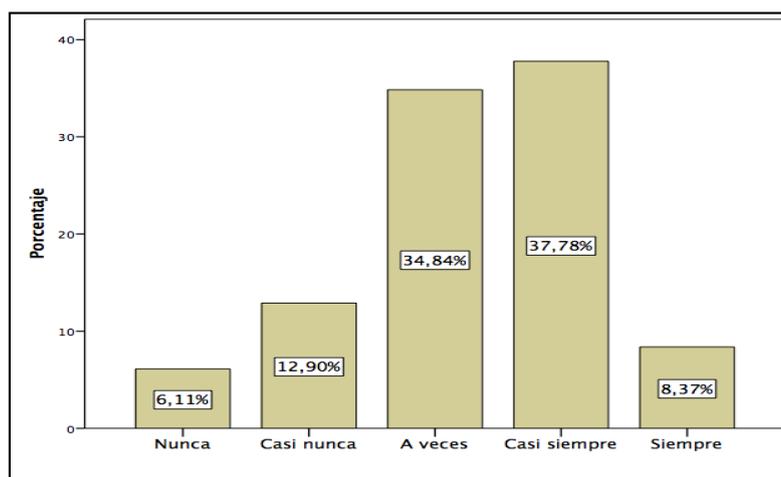


Figura 6. La implementación del rediseño fortalece el desarrollo de capacidades para la investigación

Sin lugar a duda, la investigación es la acción primordial en la educación superior, como lo estableció la Conferencia Mundial sobre Educación Superior “ningún otro momento de la historia ha sido más importante que ahora la inversión en los estudios superiores, por su condición de fuerza primordial para la construcción de sociedades del conocimiento... y para fomentar la investigación y la innovación” (UNESCO, 2009, pág. 2).

En el grupo focal, la docencia también expresó que el reto de la academia es encontrar estrategias que permitan el impulso de la investigación formativa en todas las asignaturas. Por ejemplo, se enfatizó en desarrollar la capacidad investigativa y de la lectura en el estudiantado que les permita una adecuada indagación e interpretación de los fenómenos en el contexto socioeducativo.

4.3.1 El Proyecto Integrador de Saberes –PIS en la formación profesional docente

Los PIS según como están concebidos por el CES responden a los núcleos problémicos que desde un enfoque interdisciplinario y multidisciplinario necesitan el aporte de los distintos campos de formación del rediseño curricular. Cabe resaltar que, cada PIS responde a una lógica sistemática que parte de lo más general del hecho investigativo de los contextos educativos y su entorno hasta la especificidad de cada Carrera.

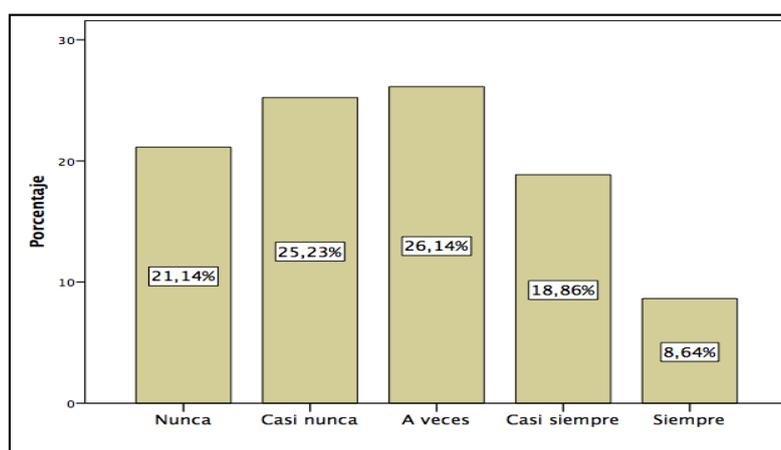


Figura 7. El PIS aporta de manera significativa a la formación profesional del estudiantado



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Sobre el aporte del PIS a la formación profesional, las percepciones del estudiantado son mayoritariamente negativas, como se aprecia en la figura 7. Esta valoración se explica porque no hay un tratamiento adecuado del PIS como una estrategia metodológica innovadora. Existe una visión equivocada de mirar al PIS de manera aislada y fragmentada, sin que guarde relación entre su siguiente o anterior PIS, limitando de esta forma la articulación entre los semestres y la interdisciplinariedad. En definitiva, no hay una comprensión adecuada de la docencia ni del alumnado de la concepción epistemológica, sicopedagógica y didáctica que oriente la ejecución del PIS.

Estas respuestas son corroboradas por la docencia, que describen que la forma como se implementa el PIS no logra un aporte significativo a la formación profesional del futuro docente. Existen aspectos que no contribuyen con los propósitos del PIS, como la incomprensión sobre los alcances y objetivos del PIS. Además, se presenta una sobrecarga de actividades inherentes al desarrollo del PIS. También hace falta el diseño de estrategias y metodologías apropiada y consensuada para planificar, ejecutar y evaluar el PIS (Grupo focal, docentes, enero 2019).

Es decir que “El desarrollo del PIS, no constituye una investigación significativa, se recurre a una información teórica repetitiva, pero como aporte investigativo es limitado”. Además, se dijo que habría que preguntarse “si la periodicidad del PIS es adecuada o se requiere ampliar el tiempo” (Grupo focal, docentes, enero 2019).

También se acota que, “las instituciones educativas no encuentran en estos PIS ningún aporte, se ve como un factor distractor y que por disposición de las autoridades del Ministerio tienen que autorizar su realización” (Grupo focal, docentes, enero de 2019). Además, se sugirió que, a partir de la experiencia de la implementación del PIS de los cuatro semestres precedentes, se realicen una reforma para que el PIS en los primeros semestres sea de formación teórica y metodológica. Mientras que la aplicación en el contexto de la realidad socioeducativo, sea a partir del tercero o cuarto semestre.

Otras propuestas planteadas fueron las siguientes: a). Reorientar la concepción del PIS como un eje articulador del trabajo inter y multidisciplinario; b). Los núcleos problémicos deben ser formulados en función de las realidades contextuales y complejas de los entornos educativos; c). Hay que abrir otros espacios para que no sea solo en las instituciones educativas en las que se realice esta actividad, sino que dependiendo de la especialidad se puede incorporar a otras instituciones y organizaciones que estén vinculadas con la sociedad; y, d). Es necesario hacer seguimiento sostenido al PIS para entender sus complejidades y dinámicas (Grupo focal, docentes, enero de 2019).

Así mismo, opinaron que los contenidos de las asignaturas no aportan a la realización del PIS. Existe deficiente articulación y poco aporte de las asignaturas, pues aún persiste un manejo asignaturista y departamentalizado de cada una de las cátedras, alejado de una visión integral del currículo. Aún no se logra un trabajo interdisciplinar de los contenidos curriculares de las asignaturas con la aplicación de los rediseños.

4.4 La práctica preprofesional en el rediseño

La función de la práctica preprofesional es la aplicación de los conocimientos en el campo específico de la especialización para fortalecer las capacidades en el ejercicio profesional en el campo educativo. En relación a esto, la percepción de los estudiantes es significativa (55.05%), pues manifiestan que la práctica que se desarrolla en el rediseño curricular fortalece la formación profesional docente en el desarrollo de sus capacidades (Figura 8).



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

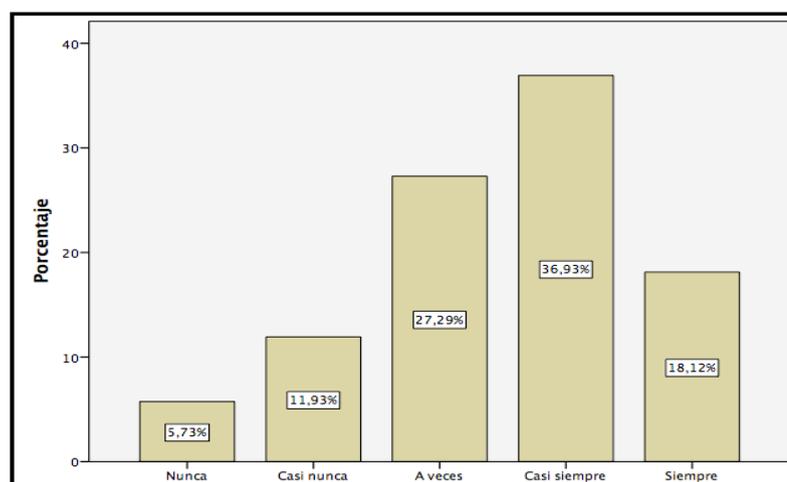


Figura 8. La práctica preprofesional docente en el rediseño curricular fortalece la formación docente

Estas apreciaciones, también son valoradas positivamente por la docencia que participó en el grupo focal. Vale destacar que la percepción del aporte que da la práctica preprofesional desde la perspectiva de los estudiantes aún es limitada, ya que al llegar al cuarto semestre aún no han realizado esta actividad. La práctica preprofesional se desarrolla con mayor contundencia en los niveles superiores de formación en las carreras; sin embargo, en los primeros semestres tienen un acercamiento inicial a través de las prácticas de observación permitiéndoles una mejor comprensión de la realidad educativa.

4.5 Reforma al rediseño curricular de las carreras

Cuando se les preguntó a los estudiantes si están de acuerdo que se realicen reformas a los rediseños curriculares de las carreras, la respuesta, muestra un contundente si a las reformas para mejorar los rediseños actuales. Estas respuestas reafirman las percepciones de que los rediseños no responden significativamente al perfil de egreso de las carreras, por cuanto no hubo una comprensión y capacitación previa de la comunidad educativa.

En definitiva, la comunidad educativa de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación comparte la iniciativa de hacer mejoras a los rediseños curriculares de tal manera que respondan de manera contundente a los perfiles profesionales de las carreras. Así como también exista pertinencia de los futuros profesionales de la educación con las necesidades y requerimientos del sistema educativo en las diferentes áreas del conocimiento.

4.6 Principales dificultades en la implementación de los rediseños en las carreras

- En el grupo focal realizado con docentes se señaló que los rediseños fueron impuestos por el CES para dar respuesta a la política gubernamental en educación superior. Se manifestó, que incluso fueron obligados “a asumir desde la denominación de las carreras, las mallas curriculares, la carga horaria, los núcleos problemáticos, hasta los mismos contenidos curriculares” (Grupo focal, docentes, enero de 2019). Estas respuestas, en cierto modo, explican las inconsistencias encontradas en el momento de la implementación de los rediseños en las carreras.
- Llama la atención, que a pesar de que los rediseños fueron construidos tomando en cuenta las particularidades de cada carrera; sin embargo, existen casos que muestran debilidades sustanciales en los campos de formación profesional docente y sobre todo en el campo específico de la profesión. Las asignaturas que se imparten con los rediseños curriculares no son pertinentes a la especialidad de la Carrera y la



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

carga horaria no responde a la realidad del proceso de aprendizaje (Grupo focal, docentes, enero de 2019).

- La investigación es aún muy limitada y anárquica, con la implementación de los rediseños parecería que no hay correspondencia entre la teoría y la práctica investigativa. También, en las carreras se evidencia serias dificultades al momento de la organización e implementación de los PIS.
- Existe una visión segmentada del quehacer educativo, las asignaturas con mucha frecuencia establecen límites entre una y otra asignatura. Persiste un trabajo individualizado de la docencia lo cual impide el desarrollo de un trabajo inter y multidisciplinario necesario para la realización de estudios socioeducativos que respondan a las necesidades y demandas ciudadanas.

4.7 Lineamientos para mejorar los rediseños curriculares

De acuerdo a las respuestas emitidas por estudiantes y docentes se ubican las siguientes sugerencias para mejorar los rediseños curriculares en orden de importancia.

- Revisar las mallas curriculares y la carga horaria en los campos de formación teórica y praxis profesional para que respondan al perfil de egreso de las carreras.
- Fortalecer la organización académica y administrativa para mejorar la implementación de los rediseños curriculares en las carreras.
- Establecer estrategias conceptuales y metodológicas para la ejecución del PIS y PAE en las carreras.
- Definir un sistema de gestión académica administrativa que optimice la gestión de la práctica preprofesional en el conjunto de la Facultad.
- Promover espacios de interacción con la participación de estudiantes, docentes y autoridades para el fomento del pensamiento reflexivo y crítico en el marco de la implementación de los rediseños.
- Organizar procesos permanentes de actualización docente para dar respuesta a los nuevos retos de formación profesional contemplados en los rediseños curriculares.
- Fortalecer procesos de investigación científica que den respuesta a la problemática socioeducativa del país que considere las líneas estratégicas de la Facultad.

5. Conclusiones

Los resultados del estudio de los rediseños que se iniciaron en el periodo académico 2017-2017, que se encuentra en el cuarto semestre de implementación permiten concluir lo siguiente:

Los rediseños curriculares necesitan ser replanteados con una visión integral a fin de que respondan a los principios rectores de la Facultad. Las necesidades y demandas de formación de profesionales docentes del país deben ser consideradas para demostrar su pertinencia. Como señala Larrea (2015) “No existe un diagnóstico claro de las necesidades de actores y sectores productivos, políticos, sociales, ambientales y culturales, para la organización de las prácticas pre-profesionales y por ello los esfuerzos que se realizan no se logran visibilizar” (pág. 11).

Deficiente participación de la comunidad educativa en la elaboración e implementación de los rediseños curriculares de las carreras. Esta situación, seguramente se debe a que este modelo de rediseño fue impuesto por el CES, por tanto, no fue una necesidad ni una demanda de la Universidad. Por tal razón, el resultado de esto es que no existe una apropiación del mismo por parte de la docencia y del estudiantado. En este sentido, Durán (2016) manifiesta que la educación emancipadora “es un proceso participativo de



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

construcción social que rompe con aquellas situaciones opresivas y de colonización que prohíben ser, prohíben decir y prohíben hacer...” (pág. 38).

Las mallas curriculares de las carreras, en su mayoría no responden al perfil de egreso, las asignaturas no refuerzan el campo específico de la especialidad ni de la formación docente. Esta situación se explica porque el CES diseñó un modelo genérico de currículo con el cual orientó los rediseños en las carreras de educación. Sin embargo, es necesario revisar y hacer los ajustes que sean pertinentes, de tal manera que estas respondan al perfil profesional de las carreras.

El PIS no ha encontrado un camino adecuado para ser aplicado en la realidad del contexto educativo. A pesar de que la SENESCYT (2013) establece que “el PIS constituye la primera experiencia educativa que habilita al estudiante con el proceso de investigación para el aprendizaje...” (pág.18). Aún persiste una débil comprensión conceptual y metodológica del propósito de la elaboración de los proyectos integradores de saberes por parte de la docencia. La inexistencia de una línea conductora y la poca experiencia de la docencia en la realización de esta actividad ha hecho que se convierta en una sobrecarga de trabajo inútil y poco valorado. A esto, se suma, la labor segmentada e individualizada de la docencia que impide un trabajo colaborativo e interdisciplinario en el desarrollo de los PIS.

Las PAE, que como se sabe, son parte de las actividades que se realizan en el aula para fijar los conocimientos en la práctica, es la aplicación teórico científica en la práctica social. Coincide con lo planteado por Carrión et al. (2018) “La práctica como el punto de partida del conocimiento, como medio para comprobar la teoría y como una herramienta... para solucionar problemas” (pág. 27). La aplicación de las PAE genera confusión porque se cree que es una actividad extracurricular, al margen del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es vital establecer las orientaciones pedagógicas pertinentes para su adecuada implementación en las diferentes cátedras, toda vez que, este es un aspecto que es valorado positivamente por estudiantes y docentes en la formación profesional.

En el quehacer de la academia, la investigación es una de las funciones más importantes que debe estar presente en todo el proceso educativo. Hay que superar las prácticas incorrectas que están ocurriendo en las universidades, donde solo se investiga por obligación. En esta perspectiva, Barreno et al. (2019) señalan que “Las funciones fundamentales de la universidad son docencia, investigación y vinculación como un todo dinámico e integral cuyo fin último es la formación profesional, la producción científica y el aporte a la solución de problemas de la sociedad” (pág. 38). En otras palabras, los rediseños curriculares deberían articular estas funciones en aras de fortalecer y potenciar las capacidades investigativas en la profesión docente

Se ha enfatizado en el estudio, recurrentemente, en la necesidad de la actualización de conocimientos a la docencia, en el uso de estrategias metodológicas apropiadas, en la profundización de contenidos en el campo específico de la especialidad, y en asignaturas totalmente nuevas que no son parte de los campos de especialización ni del campo de la praxis profesional. Estos son aspectos que deben ser considerados desde las autoridades y la docencia para que la formación del estudiantado sea integral, e integradora del proceso de implementación de los rediseños curriculares.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Agradecimientos

Expresamos nuestro agradecimiento a las personas que brindaron la información para la realización de este estudio; a la Comisión de Innovación y a las autoridades de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Bibliografía

- Ander-Egg, E., (1995). *Técnicas de investigación social*, 23a. ed., Argentina.
- Ayala, E. (2013). *La investigación científica en las universidades ecuatorianas. Anales*, 57(1), 61-72.
- Barreno, S., Haro, O., y Flores, P. (2019). *Relación entre rendimiento académico y asistencia como factores de promoción estudiantil. Revista Cátedra*, 2(1), 44-59
- Barreno, S., Haro, O., Llumiquinga, R. y Taco, F. (2017). *Universidad y sociedad*. Quito Ecuador: Ediciem.
- Carrión, F. (2002). *Documento de Extensión Universitaria*. Quito: Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.
- Carrión, Durán, Montaluisa y Rodríguez (2018). *Propuesta educativa*. Quito: Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.
- Cisterna, C., Soto, V. y Rojas, C. (2016). Rediseño curricular en la Universidad de Concepción. *Calidad en la educación*, 44(1), 301-323.
- Consejo de Educación Superior, (2019). Reglamento de Régimen Académico. Gaceta Oficial del Consejo de Educación Superior. Quito, Ecuador.
- Comisión de innovación - Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, (2019). Propuesta Educativa. UCE, Quito, Ecuador
- Durán J. (2016). *Las escuelas Zapatistas*. Quito – Ecuador: Universidad Central del Ecuador - Asoprofi.
- Durán J., Rodríguez F., Carrión F. y Montaluisa A. (2018). *Construcción de la propuesta educativa*. Quito - Ecuador. Universidad Central del Ecuador.
- Hernández R., Fernández C. y Baptista M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México. Sexta edición McGRAW-HILL
- Kopnin, P. V. (1966). *Lógica Dialéctica*. Ed. Grijalbo. México.
- Larrea, E. (2015). *El currículo de la educación superior desde la complejidad sistémica*. Recuperado de http://www.ces.gob.ec/doc/Taller-difusion/SubidoAbril-2015/curriculo_es-sistemico%20-%20e%20larrea.pdf
- Unesco. (2009). *Conferencia mundial de la educación superior*. Paris Francia. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- SENESCYT. (2013). *Proyecto integrador de saberes (PIS)*. Quito - Ecuador: SNNA.
- Torres, J., (1998). *Globalización e Interdisciplinariedad: el currículum Integrado*. Ed. Morata. Madrid.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Autores

SEGUNDO BARRENO-FREIRE. Doctor en Investigación Educativa por la Universidad de Alicante (España) en 2018. Magister en Gerencias de Proyectos Educativos y Sociales por la Universidad Central del Ecuador año 2003. Licenciado en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación en la Universidad Central del Ecuador año 1997.

Docente titular de la Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales Informática de la Universidad Central del Ecuador; Profesor y Asesor de tesis del Instituto de Posgrado de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Investigador en los ámbitos socioeducativos, planificación, ejecución, evaluación de proyectos educativos, entre otros. Autor de libros y artículos publicados.

GERMANIA BORJA-NARANJO es Maestra en Ciencias Sociales, mención Estudios Ambientales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede Ecuador (Ecuador) en 2002; Especialista en Género, Gestión y Políticas Públicas por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede Ecuador en 1999; Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora de Enseñanza Media en la Especialización Filosofía y Ciencias Socioeconómicas por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en 1989.

Actualmente es profesora titular de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. Sus principales temas de investigación incluyen educación, género y ambiente, planificación y políticas públicas. Es autora de libros, capítulos de libros y artículos publicados en revistas indexadas.

CECILIA MAGDALENA JARAMILLO-JARAMILLO es Magister en Educación Superior por la Universidad Central del Ecuador (2016), Licenciada en Ciencias de la Educación, especialización en Filosofía y Ciencias Socioeconómicas por la Universidad Central del Ecuador (2006). Especialista en género, derechos humanos y desarrollo. Autora y coautora de varios libros y artículos en los campos de su especialidad.

Actualmente, es docente titular a tiempo completo de la Universidad Central del Ecuador, Carrera en Pedagogía de la Historia y Ciencias Sociales, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Docente y tutora de diferentes programas de Posgrado.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)