

CONSTRUCTIVISMO EN EL IDEARIO LATINOAMERICANO

UN COMPARTIR INTERNACIONAL DE VIVENCIAS Y PERSPECTIVAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

LIDIA YSABEL PAREJA (PERÚ)

SILVIA YADIRA AGUIRRE (ECUADOR)

CARLA GIULIANA GUANILO (PERÚ)

ISBN: 978-9942-45-168-2



9 789942 451682



CONSTRUCTIVISMO EN EL IDEARIO LATINOAMERICANO

UN COMPARTIR INTERNACIONAL DE VIVENCIAS Y PERSPECTIVAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO



0963688761001
ACVENISPROH®

ediciones

Guayaquil-2023

CONSTRUCTIVISMO EN EL IDEARIO LATINOAMERICANO

UN COMPARTIR INTERNACIONAL DE VIVENCIAS Y PERSPECTIVAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Autoras:

LIDIA YSABEL PAREJA (PERÚ)

SILVIA YADIRA AGUIRRE (ECUADOR)

CARLA GIULIANA GUANILO (PERÚ)

CONSTRUCTIVISMO EN EL IDEARIO LATINOAMERICANO

UN COMPARTIR INTERNACIONAL DE VIVENCIAS Y PERSPECTIVAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

ISBN: 978-9942-45-168-2



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. Ver: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN: 978-9942-45-168-2 (Electrónico) [Buscar ISBN](#)

Nro. 1. Primera Edición

Guayaquil, República del Ecuador; 2023

Autoras:

Lidia Ysabel Pareja. Universidad Femenina del Sagrado Corazón (Perú)

Silvia Yadira Aguirre. Universidad Tecnológica ECOTEC (Ecuador)

Carla Giuliana Guanilo. Universidad Femenina del Sagrado Corazón (Perú)

Comité de Arbitraje Externo:



https://www.admin.redgia.org/grupos_de_investigacion



<https://www.acvec.net/site/>

Coordinación Técnica editorial: Celia Cruz Betancourt Fajardo

Corrección de estilo: Ana Riera

Impresión digital y puesta en línea: Samuel Alejandro Zambrano Rondón

El texto original de los reportes consignados para su aparición en esta publicación fue sometido a un proceso de revisión por el Comité organizador de CICO y de acuerdo con la normativa que rige el proceso de evaluación para producción de literatura científica en REDIIGEC, con circunscripción en la República del Ecuador. Esta es una publicación de acceso abierto, según criterios UNESCO, de acuerdo con lo expresado por Swan* (2013) "Que la literatura revisada por pares sea accesible sin suscripción o barreras de precios" (p.36). Todas las opiniones y/o reflexiones contenidas en este libro son de responsabilidad absoluta de los autores y no representan necesariamente el criterio editorial. Documento para consideración de la comunidad científica, abierto a revisiones posteriores a su publicación; argumentadas desde el discurso científico. E-mail: acvenisproh@gmail.com

*Swan, A. (2013) Directrices para políticas de desarrollo y promoción del acceso abierto. [Documento en línea] Serie UNESCO de Directrices Abiertas. UNESCO. p.36. Disponible: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/publications/policy_guidelines_0a_sp_reduced.pdf

AUTORAS



Lic. LIDIA YSABEL PAREJA PERA, PhD.

Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3003-145X>

Distinguida Profesional de la República del Perú, cuya formación profesional incluye el PhD en Leadership and management por la Atlantic International University, Doctorado en Contabilidad por la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Maestría en Administración por la Universidad Federico Villarreal. Títulos de Contadora Pública Colegiada por la Universidad San Martín de Porres y Abogada por la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Además, es Conciliador Extrajudicial registrado en el Ministerio de Justicia, Auditor Independiente, entre otros méritos académicos. Se encuentra actualizada en tecnologías de información, educación universitaria a distancia, contabilidad y derecho; con 27 años de experiencia como docente universitaria y, con 33 años de servicio al Estado como profesional del Congreso de la República del Perú donde desempeñó diversos cargos como jefa de Control Patrimonial y jefa de Planeamiento. Actualmente, es especialista parlamentario. En el ámbito de la investigación científica, está calificada como Investigador CONCYTEC con Código de Registro P0064251, en mérito a su producción académica.



Lcda. Silvia Yadira Aguirre Jiménez, Mgtr.

DIRECTORA ACADÉMICA DE ECOTEC ONLINE

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3293-1654>

Distinguida profesional ecuatoriana en Psicología Organizacional, egresada de la Universidad Católica Santiago de Guayaquil. Maestría en Comunicación, mención Comunicación Organizacional y cursante del Doctorado en Comunicación en la Universidad de la Habana – Cuba. Contralora Académica y docente de la Universidad Tecnológica Ecotec. Profesora Escuela de Formación de Agentes de Tránsito (Servicios Ocasionales) y Profesora de Gestión de Recursos Humanos en el Instituto Superior de Artes Culinarias.



Lic. Carla Giuliana Guanilo Pareja, Msc.

Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6578-9685>

Distinguida Profesional de la República del Perú, cuya formación profesional incluye su licenciatura en Administración y Negocios Internacionales. Magister en Investigación y Docencia Universitaria por la Universidad Autónoma de Ica, Master en Marketing Digital por la Universidad Internacional de la Rioja – España. Candidata a PhD con especialización en Administración en la Universidad Autónoma de Nuevo León – México, con especialidad en Marketing Digital y Social Media Manager. Investigadora Renacyt, con artículos publicados en revistas científicas indexadas en Scopus. Además, certificada por Google en Campañas de Búsqueda de Google Ads e Insignia Enterprise Design Thinking - Team Essentials for Artificial Intelligence (AI) por IBM. Su experiencia profesional se materializa en su actividad como docente universitaria en la especialidad de Planeamiento Estratégico, Marketing Estratégico y Digital, asesora de Tesis y Jurado de Sustentación de Tesis. Actualmente, directora de la Escuela Profesional de Administración de Negocios Internacionales en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, docente en las escuelas de Administración de Negocios Internacionales y Contabilidad y Finanzas de la UNIFE.

ÍNDICE GENERAL

pp.

INTRODUCCIÓN

<u>CAPÍTULO 1. APROXIMACIÓN TEÓRICA A LOS FUNDAMENTOS DEL CONSTRUCTIVISMO</u>	3
1. <u>FUNDAMENTOS GENERALES</u>	4
1.1. <u>Escenarios constructivistas</u>	9
1.1.1. <u>Constructivismo radical</u>	10
1.1.2. <u>Constructivismo cognitivo</u>	12
1.1.3. <u>Constructivismo socio-cultural</u>	14
1.1.3.1. <u>Modelo bidireccional de transmisión cultural</u>	14
1.1.3.2. <u>Rasgos definitorios del proceso de construcción</u>	14
1.1.4. <u>Construccionismo social</u>	15
1.1.4.1. <u>Realidad como construcción social</u>	15
1.1.4.2. <u>Disolución del sujeto individual</u>	16
1.1.4.3. <u>Comprensión como tarea cooperativa y activa</u>	16
1.1.4.4. <u>Constitución de redes simbólicas</u>	16
2. <u>PERSPECTIVAS Y PRAXIS DEL CONSTRUCTIVISMO EN EL AMBITO EDUCATIVO</u>	16
<u>CAPÍTULO 2. CONSTRUCTIVIMOS: UNA MIRADA A SU PREDOMINIO, EN EL CONTEXTO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS LATINOAMERICANAS</u>	20
1. <u>CONSIDERACIONES INICIALES SOBRE EL CONSTRUCTIVISMO EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE</u>	21
1.1. <u>Una mirada al posicionamiento del enfoque constructivista en los sistemas educativos y currículos en la región</u>	21
1.2. <u>Veinte años después: Algunas consideraciones para la discusión</u>	30
1.2.1. <u>El contexto latinoamericano, post pandemia según la UNESCO, NU, CEPAL Y UNICEF</u>	30
1.2.2. <u>Primera referencia vivencial: Develando la perspectiva educativa ecuatoriana</u>	38
1.2.3. <u>Otra referencia vivencial: perspectivas y experiencias de Perú</u>	45
1.2.3.1. <u>Ámbito educativo peruano</u>	45
1.2.3.2. <u>Educación superior: Algunas consideraciones</u>	50
<u>Reflexiones finales. La investigación continua</u>	57
<u>REFERENCIAS</u>	60
<u>Informes de arbitraje: Resoluciones</u>	66

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura</i>	<i>Capítulo y denominación</i>	<i>pp.</i>
	Capítulo 1	
1	<u>El sistema-marco de los constructivismos</u>	7
2	<u>Enfoques constructivistas</u>	9
3	<u>Sistemas de procesamiento</u>	13
	Capítulo 2	
4	<u>Segregación escolar por nivel socioeconómico en países de América Latina</u>	47
5	<u>Total de publicaciones indexadas por universidades, por tipo de gestión, 2012-2017</u>	52
6	<u>Ejecución del presupuesto de las universidades públicas, por genérica de gasto, toda fuente de financiamiento (2014-2019)</u>	54

INTRODUCCIÓN

Esta experiencia investigativa es, la primera, de varias iniciativas que persiguen reflexionar sobre los escenarios educativos latinoamericanos desde una perspectiva compartida con otros investigadores de la región, gracias a nuestra mutua participación en la Red Internacional de Investigación Galileo Ecuador (REDIIGEC).

En este sentido, la práctica de las docentes universitarias participantes no sólo enriquece en contenido y abordaje técnico, sino también, se constituye en un compartir de sentires en cuanto a los retos que, ya no convergen en el futuro, sino más bien, en un presente cambiante y con una dinámica que demanda la integración de saberes, experiencias y, sobre todo, la vocación académica de todo aquel que participa de los sistemas educativos nacionales en cada una de nuestras naciones.

De esta manera, resultan loables los aportes de tan dignas profesionales que nutren con sus experiencias y vivencias esta publicación.

En correspondencia, el abordaje metodológico, fue concebido desde la revisión documental y la triangulación de su interpretación, visto desde la óptica de informantes clave, en un ámbito cualitativo, y en función de los sentires y experiencias en el ejercicio de la profesión docente; constituyéndose, entonces, en una aproximación inicial, como sustento de una serie de acciones futuras en pos de develar, con mayor amplitud, los componentes de la complejidad del objeto de estudio.

Al respecto, cabe destacar que esta iniciativa subyace sus cimientos en la configuración de dos (2) secciones temáticas, como punto de partida de esta serie de iniciativas: por una parte, los fundamentos del constructivismo, como eje del ejercicio didáctico y de aprendizaje y, seguidamente, un apartado dedicado a sus implicaciones relacionadas a su aplicabilidad en el ámbito educativo, visto desde las vivencias y experiencias de las docentes participantes.

En principio, el análisis de los fundamentos y la incorporación de los postulados que sustentan al constructivismo en los currículos de América latina es un proceso que viene gestándose desde las últimas

décadas desde el siglo XX en los países de la región. Por tanto, muchas generaciones de estudiantes han desarrollado su formación académica bajo la didáctica de estas premisas. Ello, es abordado desde la experiencia de las docentes: Dra. Lidia Ysabel Pareja (Perú), Silvia Yadira Aguirre (Ecuador) y Carla Giuliana Guanilo (Perú).

Efectivamente, abordar los sentires subyacentes alrededor de los logros y demandas educativas en estas décadas de constructivismo, resulta muy significativo y de gran riqueza académica, producto del intercambio compartido con las experiencias de las colegas latinoamericanas.

Así que, este ejercicio investigativo y de interacción entre pares académicos, no pretende ofrecer recetas, sino más bien, una disertación que sienta las bases para iniciativas futuras en torno al estudio y análisis de esta significativa temática.

Las autoras

CAPÍTULO 1

Aproximación teórica a los fundamentos del constructivismo



1. FUNDAMENTOS GENERALES

El constructivismo, como corriente de pensamiento y base filosófica, ha influido profundamente en las reformas de los sistemas educativos en Latinoamérica, reflejando una transformación hacia un enfoque más centrado en el estudiante y en la experiencia de aprendizaje. Estos postulados tienen predominio entre los sistemas educativos de nuestra región, lo cual, será precisado con mayor profundidad en el siguiente capítulo.

En este apartado, se pretende disertar sobre los aspectos más resaltantes de este enfoque y algunas consideraciones conceptuales, desde la perspectiva de diversos autores que tratan la materia.

En este orden de ideas, Macías & Barzaga (2019), inicialmente, establecen que el constructivismo se caracteriza por ser un modelo pedagógico donde el conocimiento es una construcción cognitiva, fundamentada en experiencias cognitivas previas y en contextos variados. Esta perspectiva insiste en el valor de la experiencia personal y contextual en el proceso de aprendizaje, indicando que el conocimiento no es una entidad estática sino una construcción dinámica y en constante evolución.

A ello, se suma la perspectiva de Bolaño (2020) que amplía esta visión, indicando que el constructivismo actúa como un marco explicativo que une las teorías psicológicas y pedagógicas, promoviendo un aprendizaje activo y dinámico. Esta perspectiva involucra la integración de nueva información con experiencias y estructuras mentales previas, lo que sugiere un proceso educativo altamente personalizado y adaptativo.

De la misma manera, la teoría constructivista, como la describe Chávez Loo et al. (2020), enfoca todas las actividades educativas hacia la generación y el logro del conocimiento, mediante un proceso activo de aprendizaje. Este proceso implica al estudiante y al docente, así como también reconoce la importancia de los compañeros y diversos factores sociales, culturales, económicos y políticos que influyen en el aprendizaje. Es decir, un universo de factores que inciden en los procesos educativos.

Ahora bien, dentro de este marco conceptual general, se erigen perspectivas muy interesantes y significativas.

Al respecto, en la narrativa contemporánea de la educación, el constructivismo emerge como un paradigma prominente, pero su popularidad ha traído consigo una preocupante simplificación. Originalmente concebido como una teoría rica y compleja que enfatiza la construcción activa del conocimiento a través de la experiencia, el constructivismo en algunas esferas educativas parece haberse desviado de sus raíces teóricas profundas para convertirse en una especie de eslogan entre los profesionales de la educación. Ello, se desprende de lo expresado, en su momento, por Serrano y Pons (2011) con base a Tolchinsky, que, aun hoy, parece pertinente:

el constructivismo en las escuelas está empezando a ser un slogan o una imagen de marca y, del mismo modo que los adolescentes presumen de la etiqueta cosida a sus vaqueros, muchísimos maestros, pero sobre todo investigadores educativos, exhiben su vitrola de constructivistas, de manera que, desde finales del siglo pasado, podemos observar que casi todas las teorías educativas y/o instruccionales parecen haber abierto sucursales constructivistas. (p.2)

de la misma manera, enfatizan:

Ante esta situación, y aprovechando que ahora casi todos somos constructivistas, parece urgente aclarar qué es el constructivismo psicológico, al menos para saber de qué hablamos cuando utilizamos este término y, sobre todo, cuál es su valor en el momento actual. (p.2)

Sin duda, una perspectiva crítica, pero, a nuestro parecer, muy significativa sobre el abordaje de este enfoque en la praxis educativa. Sobre todo, porque bajo el "paraguas" del constructivismo se han desarrollado múltiples explicaciones alternativas del funcionamiento psicológico. Estas alternativas conceptuales reflejan las diferentes visiones teóricas dominantes en la psicología del desarrollo. Esto sugiere una significativa diversidad en el campo del constructivismo,

pero también plantea el riesgo de que su significado se diluya o malinterprete.

Por tanto, este fenómeno reflejaría una tendencia donde conceptos profundos y bien fundamentados son adoptados superficialmente, perdiendo su esencia y complejidad en el proceso. La preocupación radica en que el constructivismo, en lugar de ser aplicado como una guía reflexiva y adaptativa para el aprendizaje y la enseñanza, pueda ser invocado como un término genérico, despojado de su significado y aplicabilidad específica. Esto conlleva el riesgo de que se ignoren los matices y la profundidad de la teoría, reduciendo una perspectiva potencialmente transformadora a una etiqueta vacía.

En este sentido, puede inferirse que el constructivismo, como corriente teórica en la psicología y la educación, abarcaría una amplia gama de interpretaciones y aplicaciones, reflejando la diversidad inherente a su naturaleza como corriente de pensamiento en el ámbito educativo. Esta condición se manifiesta en varias formas principales de este enfoque, cada una con sus propias bases epistemológicas y psicológicas que, según Serrano y Pons (2011) pueden categorizarse de la siguiente manera:

a. Constructivismo Cognitivo: Esta forma se centra en la construcción individual del conocimiento a través de procesos cognitivos internos. El constructivismo cognitivo se inspira en gran medida en la teoría de Piaget y examina cómo los individuos construyen activamente su comprensión del mundo a través de la experiencia y la reflexión.

b. Constructivismo Socio-Cultural: Basado en las ideas de Lev Vygotsky, este enfoque pone énfasis en el papel crucial de la interacción social y la cultura en el proceso de construcción del conocimiento. Esta variante del constructivismo ve el aprendizaje como un proceso colectivo, donde el conocimiento se construye a través de la colaboración y el diálogo.

c. Constructivismo en la Psicología Posmoderna: Aquí, el enfoque se desplaza hacia cómo el conocimiento se construye dentro de contextos discursivos y culturales específicos. Este enfoque considera que el conocimiento está influenciado por y es relativo a contextos sociales y

culturales particulares, reflejando una visión más posmoderna y contextual del aprendizaje.

Estas propuestas, aunque unidas por la creencia común en la construcción activa del conocimiento, difieren en varios aspectos clave. Estas variantes se pueden entender a través de diferentes ejes conceptuales, como el origen del conocimiento (interno vs. externo), la naturaleza de la construcción del conocimiento (individual vs. social), y la relación entre el sujeto y el mundo (dualista vs. no dualista), propuestos por los autores:

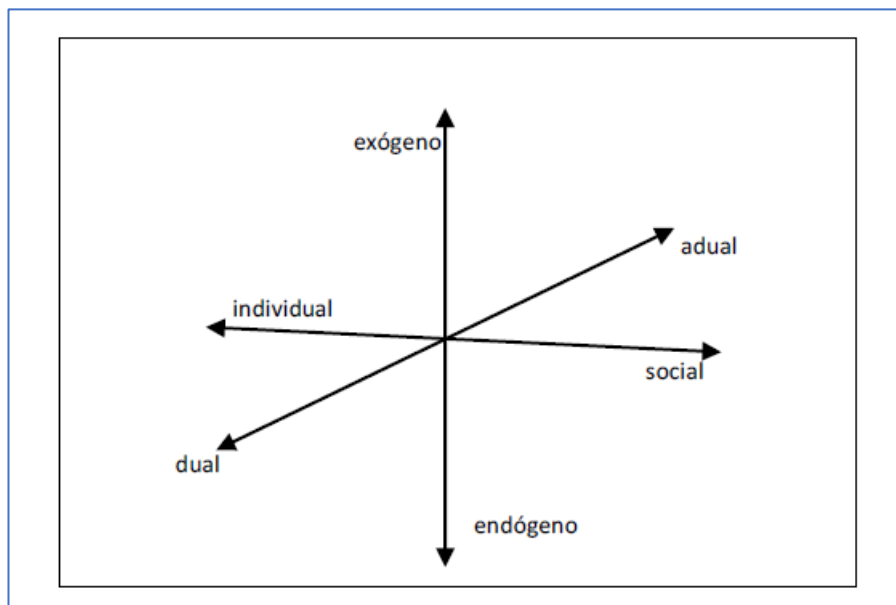


Figura 1. El sistema-marco de los constructivismos. Fuente: Serrano y Pons (2011)

Sin duda, la propuesta interpretativa de estos autores asume perspectivas y matices diferenciados que no siempre se pueden encontrar en una planificación educativa. Es decir, llevar adelante estos postulados en la realidad de un aula, en cualquiera de los niveles educativos, parece ser todavía un desafío. Realizarlo, significa asumir el hecho educativo desde una perspectiva científica, desde lo social. ¿estarán dadas las condiciones en nuestros países para llevar adelante esta labor? ¿las actividades educativas, en la realidad de un plan de aula semanal, mensual o anual consideran estas premisas? Un aspecto para reflexionar si se es docente o, en todo caso, un profesional prestado al ejercicio de la docencia.

En cuanto a la perspectiva de los citados autores, enfrentan una primera premisa: ¿qué es lo que se construye? Su visión revela una divergencia significativa entre las diferentes corrientes del constructivismo. Por un lado, los constructivismos cognitivos de corte piagetiano enfatizan las estructuras generales del conocimiento, arraigadas en categorías universales. Por otro, los enfoques basados en el procesamiento de la información, como los modelos de procesamiento serial y los modelos conexionistas, se centran más en los cambios específicos, ya sean reglas y procesamientos estratégicos o cambios asociativos y cuantitativos en las redes neuronales. Estos últimos ponen especial énfasis en las transformaciones a nivel microgenético y en relación con contenidos específicos. De la misma manera, los constructivismos de tradición vygotskyana y el construccionismo social introducen una dimensión semiótica y cultural, respectivamente, subrayando la construcción de significados culturales y entramados culturales. (Serrano y Pons, 2011)

Ahora bien, ¿cómo se construye?. En este sentido, cabe considerar una distinción entre los mecanismos autorreguladores, típicos de los modelos cognitivos, y las dinámicas de construcción influenciadas por estructuras sociales, características del constructivismo social y el construccionismo social. En este sentido, se sugiere que mientras los modelos cognitivos se centran en procesos internos del individuo, los enfoques sociales y construccionistas ponen más énfasis en la influencia del entorno social y la organización cultural. (Serrano y Pons, 2011)

Ello, replantea el aspecto relativo al: ¿quién construye?, planteándose la idea de un sujeto constructor activo y en interacción con su entorno. En este sentido, a pesar de cierta homogeneidad en la conceptualización del tema, existe una clara diversidad cognitiva. Se propone que existen al menos cuatro tipos de sujetos construidos: el sujeto individual, el sujeto cognitivo, el sujeto psicológico y el sujeto colectivo. Cada uno de estos representa una faceta diferente del constructivismo, reflejando la variedad y complejidad de este enfoque teórico, proponiéndose al debate el escenario conceptual de cuatro modelos generales de constructivismo. (Serrano y Pons, 2011)

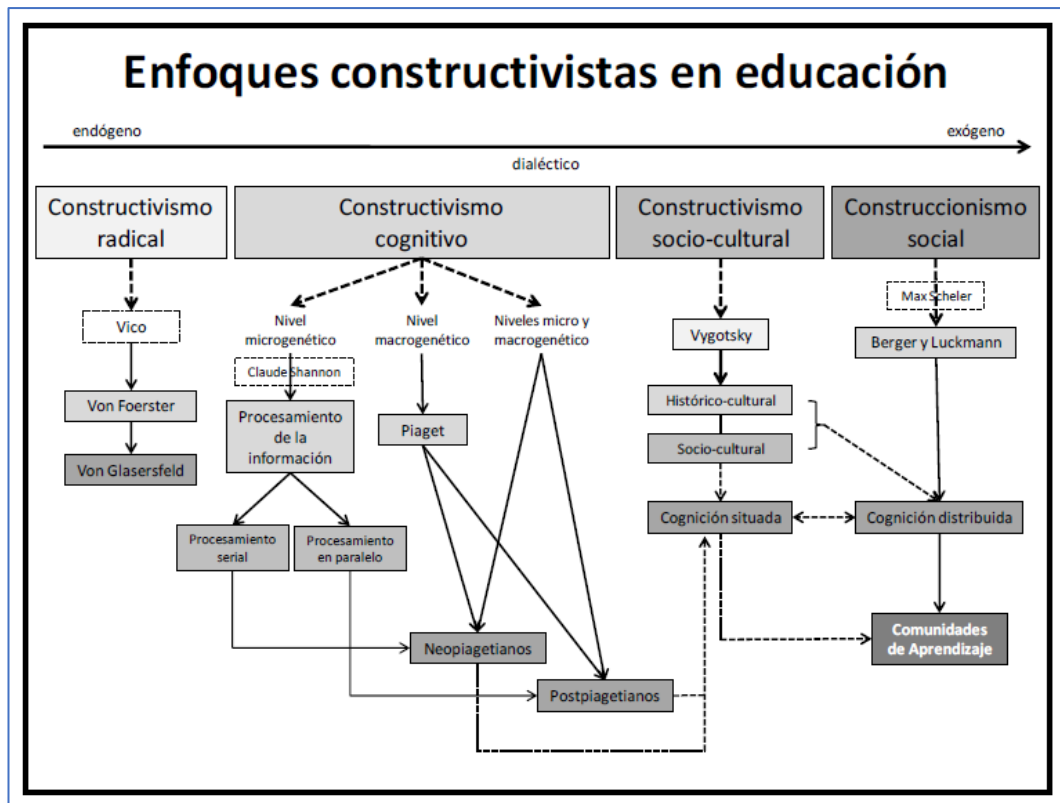


Figura 2: Enfoques constructivistas. Fuente: Serrano y Pons (2011)

1.1. Escenarios constructivistas

Por lo tanto, esta visión proporciona una exploración de los enfoques constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje, enfatizando la diversidad y complejidad de estas perspectivas. La discusión se centra en cómo las diferentes corrientes del constructivismo conceptualizan el proceso de creación de conocimiento, desde enfoques endógenos hasta exógenos, y sus interacciones dialécticas.

Los constructivismos endógenos, por ejemplo, representan una perspectiva donde la construcción del conocimiento se centra en el sujeto individual, minimizando o ignorando el papel del contexto sociocultural. Esta visión enfatiza la autonomía del aprendiz y la autoorganización del conocimiento, situándose en un extremo del continuo constructivista. (Serrano y Pons, 2011)

En contraste, la perspectiva exógena, se inclina hacia la idea de que el conocimiento es fundamentalmente un producto social. Aquí, el sujeto colectivo es visto como la principal fuente de conocimiento, relegando al sujeto individual a un papel secundario o inexistente. Esta perspectiva pone de relieve la importancia de las influencias sociales y culturales en el aprendizaje y la construcción del conocimiento. (Serrano y Pons, 2011)

Entre estos dos extremos, se encuentra una posición dialéctica, tal como sugieren Bruning, Schraw y Ronning, citado en Serrano y Pons (2011). Esta posición postula una interacción entre el sujeto y el contexto, lo individual y lo social. En este enfoque, tanto los factores internos del individuo como las influencias externas del entorno se consideran esenciales en el proceso de construcción del conocimiento. Esta perspectiva busca un equilibrio, reconociendo la importancia tanto del aprendizaje autónomo como del aprendizaje socialmente mediado. (Serrano y Pons, 2011)

Según este orden de pensamiento, podemos derivar cuatro sujetos constructivistas: el sujeto individual, el sujeto cognitivo, el sujeto psicológico y el sujeto colectivo. Cada uno de ellos representa una dimensión diferente de la comprensión del proceso de creación de conocimiento. En determinadas materias se enfatiza la autonomía y la capacidad de los estudiantes para construir conocimientos de forma independiente. Los temas cognitivos enfatizan la importancia de las estructuras cognitivas y las formas de conocimiento. La disciplina de la psicología se centra en los procesos psicológicos y psicológicos implicados en el aprendizaje. Finalmente, los sujetos colectivos insisten en el papel de la comunidad y la interacción social en la producción de conocimiento. (Serrano y Pons, 2011)

1.1.1. Constructivismo radical

Disertar sobre el constructivismo radical, especialmente en la escuela austriaca liderada por Heinz Von Foerster y Ernst von Glasersfeld, resalta un hito significativo dentro de la comprensión contemporánea del constructivismo. Esta escuela, enraizada en el pensamiento cartesiano y extendida por las ideas de Giambattista Vico, presenta un

enfoque innovador y profundo sobre el conocimiento y la cognición. (Serrano y Pons, 2011)

El constructivismo radical, con Von Glasersfeld como su máximo exponente, citado en Serrano y Pons (2011), desafía las concepciones tradicionales del conocimiento en su momento, postulando que este no es algo que se recibe de manera pasiva, sino que se construye activamente por el sujeto cognoscente. Esta idea, que se distancia de las nociones de conocimiento como una reproducción de la realidad externa, centra su atención en la experiencia subjetiva del individuo. En este sentido, el conocimiento es visto como una construcción interna, formada y reformada a través de la experiencia personal. (Serrano y Pons, 2011)

En este orden, los cuatro principios fundamentales del constructivismo radical delinean un marco conceptual distintivo, según Serrano y Pons (2011):

– Construcción Activa del Conocimiento: Von Glasersfeld enfatiza que el conocimiento no se adquiere pasivamente, sino que es el resultado de un proceso activo de construcción por parte del individuo. Esta idea refleja una ruptura con las visiones más tradicionales de la cognición, subrayando la autonomía y la actividad del sujeto cognoscente.

– Función Adaptativa del Conocimiento: El conocimiento es visto como un instrumento adaptativo, en línea con la teoría evolutiva. Se considera que el conocimiento sirve para la adaptación del individuo a su entorno, lo que implica una visión utilitarista y pragmática del proceso cognitivo.

– Organización del Mundo Experiencial: Según el constructivismo radical, la cognición está más orientada a organizar la experiencia subjetiva del individuo que a descubrir una realidad ontológica objetiva. Esta perspectiva resalta la importancia de la interpretación personal y la construcción subjetiva de la realidad.

– Socialidad y Construcción Conceptual de Otros: Aunque el constructivismo radical pone un gran énfasis en la experiencia individual, también reconoce la importancia de las interacciones

sociales. En todo caso, la socialidad es vista como una construcción conceptual, donde las otras subjetividades son entendidas y construidas a partir de la experiencia personal del individuo.

1.1.2. Constructivismo cognitivo

El constructivismo cognitivo, traza sus raíces desde la teoría piagetiana hasta las contemporáneas teorías del procesamiento de la información y el conexionismo. Sus fundamentos exploran una evolución y expansión del campo, destacando la interacción entre las perspectivas clásicas y modernas en la psicología cognitiva (Serrano y Pons, 2011). Al respecto, se pueden categorizar de la siguiente manera:

a. Primera Perspectiva: Teoría Piagetiana

La base del constructivismo cognitivo se puede encontrar en la teoría de Piaget, que percibe el conocimiento como un proceso individual que se desarrolla en la mente. Piaget creía que el aprendizaje es un proceso inherente de combinar nueva información con conceptos existentes. Aunque este aprendizaje era intrínseco, Piaget reconoció la influencia de la interacción social como catalizador para la superación de las contradicciones internas y el progreso cognitivo (Serrano y Pons, 2011)

b. Segunda Perspectiva: Procesamiento de la Información

Con el resurgimiento del interés en Piaget por parte de la psicología estadounidense, se supera el enfoque conductista y se adopta la metáfora del procesamiento de la información. Desde este punto de vista, la mente humana es vista como un sistema de símbolos que codifica y almacena información. Se enfatiza el papel de la memoria activa en la personalización del significado y la acción humana. Este enfoque se inspira en la teoría de la información de Claude Shannon y la teoría cibernética de Norbert Wiener, diferenciando entre el software (mente) y el hardware (cerebro) en términos de procesamiento serial y distribuido en paralelo. (Serrano y Pons, 2011)

c. Tercera Perspectiva: Teorías Integradoras

Las teorías neopiagetianas y postpiagetianas representan intentos de integrar la teoría de Piaget con enfoques modernos del procesamiento

de la información. Las teorías neopiagetianas, representadas por autores como Pascual-Leone y Case, buscan unificar la teoría piagetiana con la psicología cognitiva, enfocándose especialmente en los modelos de procesamiento serial. (Serrano y Pons, 2011)

Así mismo, las teorías postpiagetianas, como las de Cellérier, intentan combinar la teoría piagetiana con el conexionismo, particularmente los modelos de procesamiento distribuido en paralelo (PDP). El PDP, una variante del conexionismo, describe los procesos cognitivos en términos de redes neuronales, enfatizando un procesamiento de información no localizado y simultáneo. (Serrano y Pons, 2011)

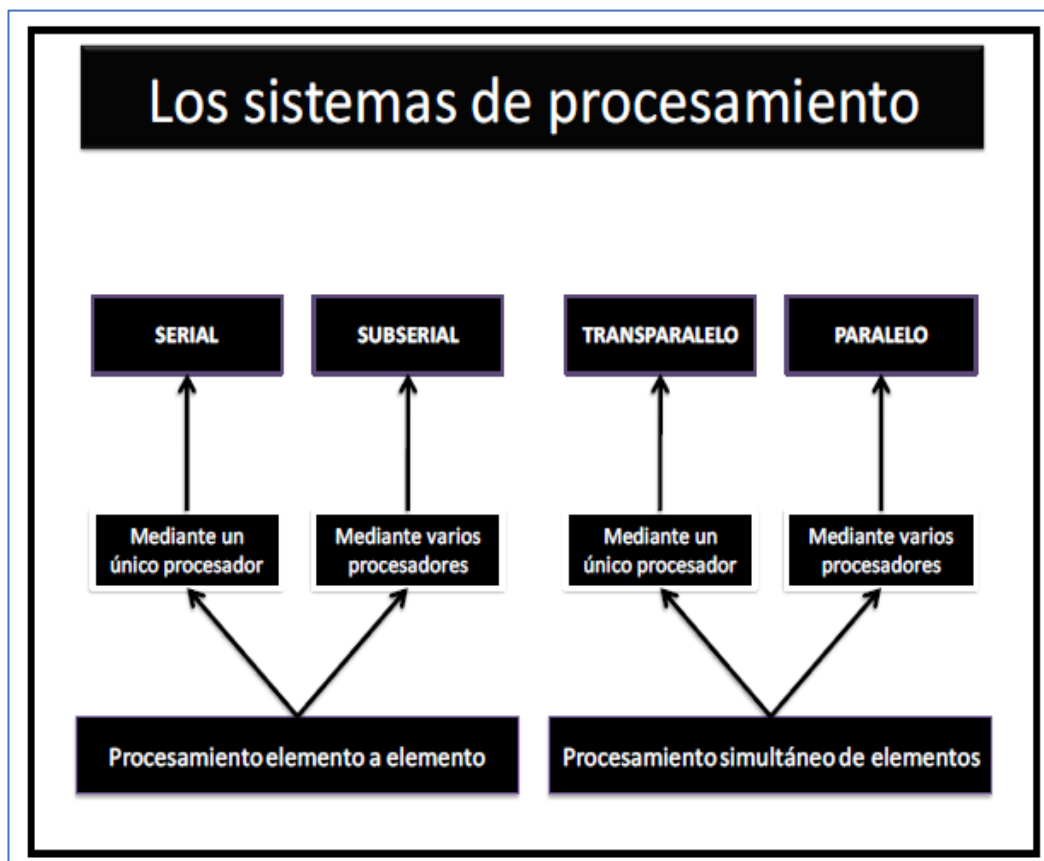


Figura 3: Sistemas de procesamiento. Fuente: Serrano y Pons (2011)

1.1.3. Constructivismo socio-cultural

El constructivismo sociocultural, arraigado en la teoría de Lev S. Vygotsky, citado por Serrano y Pons (2011), aporta una visión rica y compleja del proceso de construcción del conocimiento. Esta

perspectiva enfatiza el importante papel de los factores sociales y culturales en el desarrollo cognitivo y desafía el aprendizaje como un proceso puramente individual.

Al respecto, Vygotsky sostiene que el conocimiento se adquiere primero a nivel intermental (social) y luego a nivel intrapsicológico (individual). Este concepto, conocido como la ley de doble formación, subraya la importancia de las interacciones sociales en el aprendizaje inicial, seguido por un proceso de internalización que lleva el conocimiento al plano individual. Sin embargo, Vygotsky reconoce también que el factor social por sí solo no es suficiente para explicar completamente los mecanismos de internalización. (Serrano y Pons, 2011)

1.1.3.1. Modelo Bidireccional de Transmisión Cultural

La teoría de Vygotsky incluye un modelo bidireccional de transmisión cultural en el que los participantes no sólo reciben, sino que también transforman activamente mensajes. Esta idea combina la noción de los orígenes sociales del funcionamiento psicológico con la construcción del conocimiento personal, sugiriendo que la internalización es impulsada por "otros sociales" en un entorno estructurado. (Serrano y Pons, 2011)

1.1.3.2. Rasgos Definitivos del Proceso de Construcción

El constructivismo socio-cultural, según Serrano y Pons (2011) identificaría tres características fundamentales del proceso de construcción del conocimiento:

– **Unidad de Subjetividad-Intersubjetividad:** *Este enfoque reconoce que el aprendizaje ocurre tanto a nivel subjetivo como intersubjetivo. La intersubjetividad, o la capacidad de compartir y entender las experiencias de los demás, es crucial para el aprendizaje social.*

– **Mediación Semiótica:** *Vygotsky enfatiza el papel de la mediación semiótica, especialmente a través del lenguaje, en el proceso de aprendizaje. Las herramientas simbólicas y el lenguaje son esenciales*

para la construcción del conocimiento y la internalización de conceptos.

– **Construcción Conjunta en Relaciones Asimétricas:** *en este orden el aprendizaje se entiende como un proceso colectivo que ocurre en el contexto de relaciones asimétricas, como las que existen entre maestros y estudiantes. Estas relaciones facilitan la co-construcción del conocimiento, donde la asimetría no impide, sino que potencialmente enriquece, el intercambio y la construcción de significados.*

Así pues, al enfatizar la interacción social, la mediación semiótica y co-construcción del conocimiento en un entorno estructurado, este enfoque nos invita a considerar la cognición no sólo como un fenómeno individual, sino como un proceso intrínsecamente enraizado en el tejido social y cultural en el que los individuos viven y actúan.

1.1.4. Construcciónismo social

El constructivismo social de Berger y Luckman proporciona fundamentos significativos que abordan la comprensión de la realidad y el conocimiento como productos de la interacción social. Resalta la importancia de las estructuras sociales y lingüísticas en la conformación de nuestra comprensión del mundo y de nosotros mismos, afrontando las perspectivas que enfatizan la primacía de la experiencia sólo individual.

1.1.4.1. Realidad como Construcción Social

Berger y Luckman postulan que la realidad no es una entidad fija o externa, sino que se construye y se mantiene a través de las interacciones sociales.

Esta perspectiva desplaza el foco de la explicación psicológica de una realidad interna individual a la comprensión de la conducta como un producto de la interacción social. En este marco, el individuo es visto como un 'homo socius', cuya identidad y comprensión del mundo están moldeadas por las experiencias sociales, culturales y lingüísticas. (Serrano y Pons, 2011)

1.1.4.2. Disolución del Sujeto Individual

En el construccionismo social, los sujetos individuales se dividen en estructuras lingüísticas y sistemas de relaciones sociales. En lugar de centrarse en individuos o categorías psicológicas internas, las explicaciones de los fenómenos psicológicos están limitadas por patrones de interacción social. Esto implica que la comprensión del mundo y de uno mismo es profundamente influenciada por el entorno social y cultural en el que se desenvuelve el individuo. (Serrano y Pons, 2011)

1.1.4.3. Comprensión como Tarea Cooperativa y Activa

Desde la perspectiva del construccionismo social, el proceso de comprensión es el resultado de una tarea cooperativa y activa entre personas. La interacción, comunicación, negociación y conflicto son procesos sociales fundamentales que influyen en la manera en que se sostiene y se transmite la comprensión a lo largo del tiempo. Esto recalca la naturaleza dinámica y contextual de la comprensión y del conocimiento. (Serrano y Pons, 2011)

1.1.4.4. Constitución de Redes Simbólicas

Además, esta perspectiva enfatiza la importancia de las relaciones sociales en la formación de redes simbólicas. Estas redes se construyen intersubjetivamente y crean un entorno donde las prácticas discursivas y su significado trascienden los pensamientos individuales. Este enfoque enfatiza que el lenguaje y la comunicación social juegan un papel crucial en la construcción de la realidad y el conocimiento.

2. PERSPECTIVAS Y PRAXIS DEL CONSTRUCTIVISMO EN EL AMBITO EDUCATIVO

Inicialmente, el enfoque conductista dominaba el campo de la educación, donde el aprendizaje era visto como una adquisición mecánica de respuestas. Este se basaba en la idea de que el conocimiento podía descomponerse en impresiones sensoriales simples. Sin embargo, esta perspectiva se consideraba limitada, ya que no abordaba adecuadamente los procesos mentales internos del

aprendizaje ni permitía una intervención efectiva en la enseñanza más allá de la programación de refuerzos.

Así pues, con la insatisfacción frente el conductismo, surge la orientación cognitiva del aprendizaje, caracterizada por dos metáforas principales: el aprendizaje como adquisición de conocimientos y como construcción de significados (Mayer, citado en Serrano y Pons, 2011). En la primera, el aprendiz tiene un papel más activo, pero aún limitado en el control del proceso de aprendizaje. Esta visión evoluciona hacia la metáfora de la construcción de significados, donde el estudiante se convierte en un participante activo, autónomo y autorregulado, con un conocimiento profundo de sus propios procesos cognitivos. (Serrano y Pons, 2011)

En este contexto, el paradigma constructivista marcó un cambio importante en la psicología educativa, desde el aprendizaje como adquisición de respuestas a la construcción de significado. Aquí, el aprendizaje se considera un proceso activo y los estudiantes construyen su propio conocimiento interactuando con el entorno, donde la experiencia personal y el origen social se enfatizan en el proceso educativo. (Serrano y Pons, 2011)

Ahora bien, esta concepción clásica de Mayer, a pesar de los avances en materia educativa, las aulas, parecen aún no haber alcanzado el ideal propuesto por Mayer (Serrano y Pons, 2011), enfrentándose, ahora, a la concepción de otra metáfora: el aprendizaje como logro de competencias. Esta visión enfatiza la necesidad de desarrollar habilidades y competencias prácticas, reflejando un cambio hacia una educación más centrada en habilidades aplicables y resultados medibles. (Serrano y Pons, 2011)

No obstante, en la actualidad, en España, por ejemplo, surgen voces que apuntan hacia nuevas frustraciones con esta visión orientada a las competencias, sin duda, predominante en nuestros sistemas educativos.

La adopción de un enfoque basado en competencias, impulsado inicialmente por entidades como el Banco Mundial y la OCDE, ha generado un debate significativo en la comunidad educativa,

destacando la tensión entre las demandas del mercado y los valores humanistas en la educación. (Alonso, 2022)

Aunque propuesta como una innovación en la enseñanza y el aprendizaje, ha sido percibida por muchos educadores como una imposición externa que prioriza la empleabilidad y el desarrollo socioeconómico del sistema económico imperante. Esta perspectiva se alinea con las críticas hacia una educación mercantilizada, que ve a los estudiantes como futuros empleados en lugar de seres humanos con un desarrollo integral.

Una parte significativa del profesorado se ha mostrado escéptica y hasta resistente ante la implementación de este enfoque. Esta actitud se debe, en parte, a la percepción de que las competencias han sido impuestas sin una adecuada consideración de su idoneidad para el ámbito educativo. De acuerdo a estas disertaciones, hay una sensación de que la educación basada en competencias no ha sido diseñada teniendo en cuenta la construcción colectiva del conocimiento y los valores humanos, elementos centrales del sistema educativo, tal como lo plantea Alonso (2022):

La planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del enfoque competencial parece claudicar en una especie de eterno retorno, ante los desajustes de una educación que, a pie de aula, clama por un regreso al humanismo y al rigor de la ciencia. El profesorado, ante dicho modelo, se ha mostrado como aquel obrero metalúrgico protagonista de la película Tiempos modernos, que asume su papel en el engranaje pero que pierde el control de sus actos, de su pericia didáctica, por deambular por una teoría cuyo sentido no logra comprender dentro de una escuela plagada de requerimientos. (p.1)

Sin duda, estas palabras reflejan una preocupación por el enfoque mercantilista y pragmático de la educación basada en competencias, contrastándolo con las ideas constructivistas que promueven un aprendizaje más integral y humanista. Resalta la necesidad de reevaluar y reflexionar sobre los sistemas educativos en Latinoamérica para alinearlos con valores humanos y necesidades pertinentes de los estudiantes, profesores y sociedad en general, golpeada por una

eterna crisis existencial, ideológica, social, económica y, sobre todo, de valores. En todo caso, debería ser un proceso que fomente el pensamiento crítico y la creatividad, en lugar de centrarse únicamente en las habilidades orientadas al mercado laboral.

CAPÍTULO 2

Constructivismo: Una mirada a su predominio, en el contexto de las reformas educativas latinoamericanas



1. CONSIDERACIONES INICIALES SOBRE EL CONSTRUCTIVISMO EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Sin duda, Latinoamérica, se constituye en una región diversa, plasmada de historia y cultura. La misma, experimentó en las últimas décadas del siglo pasado una serie de reformas educativas cuyo núcleo postular está relacionado y fuertemente influenciado por el constructivismo. Este enfoque, reconfiguró la forma de asumir el aprendizaje y la enseñanza en el siglo XXI.

Esta consideración, se desprende de lo planteado sobre los primeros años del nuevo milenio por Hernández (2003), al expresarse en torno a la reforma educativa española de aquel entonces:

Cuando en el futuro se recuerde la actual reforma educativa española (y las de países como Brasil, Argentina, Chile, Uruguay y Paraguay, entre otros de América Latina) además de los cambios en la organización estructural del sistema educativo, uno de los referentes que aparecerá será, sin duda, el enfoque constructivista como marco para situar las relaciones entre enseñanza y aprendizaje. Esta presencia no sólo será debida a su coincidencia con una corriente internacional favorable a la psicología como guía de la enseñanza, sustituyendo a los discursos pedagógicos, sino por la relevante cantidad de publicaciones que en los últimos años han aparecido sobre el tema como apoyo a la opción de la reforma. (p.433)

Efectivamente, esta orientación ha servido como piedra angular para replantear y redefinir las dinámicas tradicionales de enseñanza y aprendizaje en toda la región. En sentido, existen escenarios y momentos significativos que catalizaron el predominio de este enfoque entre las distintas reformas educativas y curriculares de nuestras naciones.

1.1. Una mirada al posicionamiento del enfoque constructivista en los sistemas educativos y currículos en la región

Tratar de identificar una ruta histórica para la incorporación del enfoque constructivista en la oficialidad de los sistemas educativos

nacionales resulta, en sí misma, un esfuerzo complejo que pretende ser tratado en posteriores investigaciones.

Conceptualmente, la opción constructivista comienza a surgir tras un proceso de cambios en la interpretación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que responde a las tres metáforas clásicas del aprendizaje (Mayer, 1992).

*Por una parte, el **aprendizaje como adquisición de respuestas**, que sugiere una visión mecánica y reactiva del aprendizaje, donde el estudiante simplemente responde a estímulos externos. Aquí, el conocimiento es estático y el proceso educativo es unidireccional, siendo el educador quien transmite y el estudiante quien recibe.*

*De la misma forma, el **aprendizaje como adquisición de conocimientos**, asumiendo al mismo como un proceso de acumulación. Es decir, el estudiante adquiere información y la almacena, similar a cómo se guardan archivos en una computadora. Aunque es un paso adelante respecto a la primera metáfora, todavía se ve al conocimiento como algo que se "transfiere" del docente al alumno.*

*Finalmente, el **aprendizaje como construcción de significados**. Aquí, resulta en un proceso activo donde el estudiante es el protagonista. No se trata sólo de adquirir información, sino de construir significados a partir de la interacción con el entorno y la reflexión sobre las experiencias previas.*

En otras palabras, se pasa de ver el aprendizaje como una mera adquisición de respuestas o conocimientos, a concebirlo como una construcción activa de nuevos significados.

Efectivamente, en un intento por comprender la naturaleza del aprendizaje, Mayer (1992) propuso estas tres metáforas clásicas, que describen diferentes concepciones sobre el mismo. Sin duda, se han convertido en referentes en la literatura educativa y ofrecen un marco para entender cómo se conceptualiza el proceso de aprendizaje.

Desde este contexto, Serrano y Pons (2011) manifiestan:

...han pasado ya casi dos décadas desde que Mayer enunciara sus clásicas tres metáforas del aprendizaje y nuestras aulas no sólo no han alcanzado el techo propuesto por este autor, sino que se tienen que enfrentar a una nueva metáfora de la enseñanza y el aprendizaje: el aprendizaje como logro de competencias” (p.16)

Sin duda, los autores ponen de manifiesto la discrepancia entre la teorización y la implementación práctica. A pesar de que ha pasado un considerable periodo desde que Mayer presentó estas premisas, parece que en las aulas aún no han logrado consolidar el ideal propuesto.

Ello, considerando múltiples factores como la resistencia al cambio, falta de recursos o ausencia de planes de formación y programas adecuadas entre los actores educativos. (Hernández, 2021)

Además, existen conceptos relacionados con el aprendizaje basado en competencias, que se centra en habilidades, actitudes y habilidades que permiten a los estudiantes aplicar eficazmente los conocimientos adquiridos en una variedad de entornos prácticos. El concepto ha ganado atención como tema de investigación y análisis por parte de los responsables de la formulación de políticas debido a su inclusión en la política educativa.

En este orden de ideas, estas premisas fueron tratadas en escenarios multilaterales que resultan muy significativos, ya que han promovido y hecho posible sentar las bases para la inclusión del enfoque constructivista no sólo en el currículo sino, además, en el marco de los aspectos que configuran profundas reformas educativas en las naciones, en este caso, de la región latinoamericana.

Por un lado, los entes rectores de las naciones pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] precisaron de manera categórica que, según DESECO (2005) “el desarrollo sostenible y la cohesión social dependen críticamente de las competencias de toda nuestra población” (p. 5).

Ante esta realidad, en 1997, la OCDE puso en marcha el Proyecto DESECO, que se traduce como "Definición y Selección de

Competencias". Esta iniciativa tenía como objetivo principal establecer una estructura conceptual robusta que sirviera como base para identificar competencias esenciales y, a su vez, reforzar los estudios internacionales que evalúan las habilidades y competencias de la población joven y adulta. Suiza lideró este ambicioso proyecto, que estuvo en estrecha relación con el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, conocido por sus siglas en inglés como PISA. (Serrano y Pons, 2011)

En el desarrollo de este, se convocó a expertos de diversas disciplinas, quienes colaboraron estrechamente con representantes políticos y analistas para crear una estructura que tuviera relevancia en las políticas educativas de los países miembros de la OCDE. Aunque el proyecto valoró y reconoció las distintas prioridades y cosmovisión cultural de cada país, también se centró en identificar los retos universales que emergen de la economía mundial y la cultura, resaltando valores compartidos entre las naciones. (Serrano y Pons, 2011)

En sus fundamentos sobre las competencias clave, DESECO, tras examinar los enfoques educativos conductista y cognitivo, decide inclinarse hacia el constructivismo como el marco teórico que mejor se alinea con la construcción de competencias.

Ello, evidenciado también en un estudio de la Red Europea de Información en Educación [Eurydice] (2002) que precisa sobre el aprendizaje mucho más que una mera acumulación de información es un proceso dinámico de integración y reestructuración. No se trata simplemente de añadir nuevos datos a lo que ya sabemos, sino de reconfigurar y adaptar nuestro conocimiento previo para incorporar y asimilar nuevas ideas. Cada individuo, con sus experiencias y antecedentes únicos, tendría una manera distinta de relacionar y combinar lo que ya sabe con lo nuevo que aprende. (Eurydice, 2002)

Por tanto, se reconoce que la dinámica educativa dio un salto significativo y que los docentes no debían limitarse a transmitir conocimientos de manera unidireccional, sino actuar como facilitadores en el proceso de construcción del conocimiento del estudiante, promoviendo interacciones significativas.

De la misma manera, el constructivismo resaltó el papel relevante del contexto en el aprendizaje. En otras palabras, el entorno y las circunstancias en las que se produce el aprendizaje son esenciales para lograr un desarrollo educativo eficaz.

Por ello, DESECO subraya la interconexión entre diferentes modalidades de aprendizaje: formal, no formal e informal. Esta interdependencia refuerza la idea de que el aprendizaje es un proceso continuo que trasciende los límites de un aula tradicional, destacando la importancia de la contextualización de los conocimientos.

Cabe destacar que en la [OCDE] se encuentran como socios plenos de la organización, en el alcance Iberoamericano, los siguientes países: España, México, Chile, Colombia y Costa Rica. Socios clave a nivel global como Brasil y China y, en el año 2022, formalizaron sus solicitudes: Argentina, Brasil y Perú. (OCDE, 2023)

No en vano, el alcance de este organismo en calidad de asistencia técnica es significativo y global, incidiendo en gran parte de la configuración educativa en América latina y el caribe, entre otras temáticas y áreas estratégicas. (OCDE, 2023)

De allí, que resulta de gran relevancia considerar el impacto e incidencia de sus acciones en torno a la inclusión del enfoque constructivista dentro de la configuración educativa regional latinoamericana.

El otro escenario fundamental vinculado a los postulados que rigen la educación en América latina y el Caribe, en relación con el predominio del enfoque constructivista, lo es la UNESCO.

Efectivamente, dentro del ámbito de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], surgió el denominado Proyecto Principal de Educación (PPE). Este surgió en 1979, tras una reunión en Ciudad de México de líderes ministeriales en educación y planificación económica. La idea central era el establecimiento de una política educativa a largo plazo que influenciara positivamente en las estrategias de desarrollo de la región. (UNESCO/OREALC, 2001)

Al respecto, la década de 1980 fue testigo de un período económico turbulento. Una aguda recesión sacudió las economías de América Latina, llevando a los gobiernos de ese tiempo a implementar medidas de ajuste y a emprender reformas estructurales en busca de la estabilidad del mercado. Este período, denominado por la Comisión Económica para América latina y el caribe [CEPAL] como la "década perdida", se caracterizó por la desaceleración económica, crecientes tasas de desempleo, exclusión social y un notable incremento de la violencia. (UNESCO/OREALC, 2001)

Así pues, en este contexto socioeconómico adverso, el PPE fue concebido como una herramienta estratégica. Su misión no sólo se centraba en abordar desafíos educativos, sino que tenía la mira en promover una mayor equidad social, consolidar sistemas democráticos, cimentar las bases de un desarrollo sostenible y fomentar la integración regional. A pesar de las notorias diferencias políticas, económicas y educativas entre los países de la región, se tenía la esperanza de que el PPE funcionara como un punto de referencia unificador, capaz de adaptarse a la diversidad inherente de Latinoamérica. (UNESCO/OREALC, 2001)

En este orden de ideas, el PPE representó una ventana de oportunidad para una colaboración regional sin precedentes. Evolucionó como un marco referencial que, a pesar de reconocer y respetar la diversidad de los países, ofrecía una dirección común. Se transformó en un proceso colectivo de reflexión y construcción sobre las políticas educativas en la región. (UNESCO/OREALC, 2001)

Por dos décadas, los objetivos del PPE sirvieron como guía en el ámbito educativo. Durante este tiempo, los ministros de educación, o sus delegados, se reunieron regularmente en las convocatorias del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe [PROMEDLAC], que se llevaban a cabo bienalmente. Estas reuniones eran supervisadas por el Comité Regional Intergubernamental del PPE, compuesto por seis ministros que se renovaban rotativamente. (UNESCO/OREALC, 2001)

Al respecto, las sesiones del Comité trascendieron su propósito inicial, convirtiéndose en encuentros ampliados de líderes ministeriales y

consolidándose como un foro continuo de discusión y propuesta en relación con las políticas educativas de América Latina.

Es precisamente en esta instancia donde se consolida la inclusión del enfoque constructivista entre los distintos planes y programas educativos de la región; en una convergencia de iniciativas que, aunque no compartían metodologías estandarizadas u oficiales, apuntaban a desafiar la noción tradicional de que el conocimiento es una entidad estática que se transfiere de profesor a estudiante. (Rodríguez, et al, 2022)

En su lugar, se supone que el aprendizaje es un proceso dinámico en el que los estudiantes construyen activamente su propio conocimiento basándose en experiencias previas e interacciones con el entorno. Cada estudiante no es considerado un receptor pasivo, sino un participante principal en el proceso educativo. (Rodríguez, et al, 2022)

Dentro de las aulas latinoamericanas, esta perspectiva llevó a una transformación de las prácticas pedagógicas, promoviendo dejar atrás, aunque sea en el orden curricular, el modelo tradicional del docente como el único portador y transmisor del conocimiento; convirtiendo a éste en un guía, un facilitador que propicia ambientes con oportunidades para que los estudiantes interactúen, cuestionen y construyan su propio conocimiento. La educación, bajo estas premisas, pretendía convertirse en un espacio de diálogo, exploración y descubrimiento. (Rodríguez, et al, 2022)

En este orden de ideas, esta iniciativa de la UNESCO se vio reforzada porque durante los años ochenta, los sistemas educativos de América Latina y el Caribe estaban marcados por currículos que a menudo carecían de relevancia y pertinencia. Estos currículos, desligados de la realidad social y económica, no atendían adecuadamente las necesidades de la población. (UNESCO/OREALC, 2001).

Para abordar esta situación, varios países emprendieron reformas curriculares en esos años, pero estas enfrentaron obstáculos, como la falta de recursos y una formación docente deficiente. (UNESCO/OREALC, 2001).

Con la llegada de la década de 1990, hubo un énfasis renovado en la reforma curricular y su reconocimiento como una herramienta importante para mejorar la calidad y relevancia de la educación. A diferencia de la década anterior, la reforma curricular ahora forma parte de reformas educativas más amplias. Estas reformas tienen como objetivo satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje para que los estudiantes se conviertan en ciudadanos activos y enfrenten los desafíos de la vida cotidiana. (UNESCO/OREALC, 2001)

Un rasgo distintivo de las reformas de la década de 1990 fue la participación activa de varios sectores, en particular de los docentes, en la elaboración de los currículos. En muchos casos, se llegó a un consenso sobre los aprendizajes esenciales mediante consultas amplias. (UNESCO/OREALC, 2001)

Un hilo conductor de las reformas de contenidos educativos en la región es la adopción de métodos de enseñanza constructivistas. Este paradigma prioriza el aprendizaje significativo e inclusivo, asume que los estudiantes están en el centro del proceso educativo y reconoce a los docentes como facilitadores. (UNESCO/OREALC, 2001)

En lugar de establecer una "metodología estándar u oficial", las reformas promovieron principios pedagógicos alineados con el constructivismo, enfatizando la actividad del alumno, el aprendizaje cooperativo y la autonomía en el proceso de aprendizaje. Estas propuestas metodológicas buscaron una participación más profunda y activa de los estudiantes, precisando una variedad de estrategias que fomentaran la reflexión, relación interdisciplinaria y autorregulación. Se destacan propuestas como el aprendizaje basado en proyectos, la enseñanza organizada en áreas de trabajo específicas y la autoevaluación del estudiante. (UNESCO/OREALC, 2001)

Como se puede evidenciar, el alcance de estos postulados resulta significativo. Sin embargo, en el balance para dos (2) décadas relacionado a las reformas implementadas, la UNESCO (2001) expresa:

Las propuestas curriculares y metodológicas de las reformas educativas contienen elementos muy esperanzadores para el mejoramiento de la calidad de la educación, sin embargo, aún no

se han producido cambios significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje En muchos países, los profesores no se han apropiado de las nuevas propuestas y encuentran dificultades para tomar decisiones sobre la secuencia de los aprendizajes, el trabajo de los temas transversales y la evaluación. Por otra parte, la metodología transmisora y frontal tiene una larga tradición en la región y esto hace más difícil que los docentes incorporen estrategias que faciliten la participación activa de los alumnos y el trabajo cooperativo entre ellos. Las acciones de formación en servicio y los materiales producidos para promover los cambios pedagógicos han mostrado ser insuficientes en la mayoría de los casos. (p.68)

Efectivamente, las reformas adelantadas en nuestros países han buscado mejorar la calidad educativa, promoviendo una enseñanza más contextualizada y significativa para los estudiantes. Sin embargo, la percepción de la UNESCO, evidencia que las expectativas en torno a estas iniciativas no han sido plenamente materializadas. Aunque las propuestas tenían elementos prometedores, no se han observado cambios substanciales en la manera de enseñar y aprender en muchos países de la región. Hay múltiples razones detrás de ello.

La propia organización destaca a la resistencia o falta de familiaridad de los docentes con las nuevas propuestas curriculares y metodológicas. Las reformas educativas, influenciadas por el constructivismo, sugieren un cambio en el papel tradicional del docente, pasando de ser un mero transmisor de conocimientos a ser un facilitador del aprendizaje. Esta transición no es sencilla y requiere un cambio profundo en la percepción y práctica pedagógica de los docentes. Además, enfrentan dificultades al tomar decisiones sobre cómo secuenciar el aprendizaje, abordar temas transversales y evaluar a los estudiantes de manera efectiva. (UNESCO, 2001)

Ciertamente, de acuerdo con la UNESCO (2001) se asume que la metodología transmisora, que ha dominado la enseñanza en Latinoamérica por mucho tiempo, representa un obstáculo para la adopción de estrategias que promuevan la participación activa de los estudiantes y el trabajo cooperativo. Romper con esta tradición y adoptar un enfoque más constructivista requiere no sólo capacitar a

los docentes, sino también cambiar la cultura y el ethos educativo de la región.

Otro aspecto de gran significado, lo constituyen los esfuerzos para ofrecer formación en servicio y proporcionar materiales didácticos que apoyen la implementación de estas reformas, lo cual, según la UNESCO (2001) han sido insuficientes, en muchos casos.

No hay duda de que la formación docente es un componente clave para el éxito de cualquier reforma educativa, y para integrar efectivamente los principios constructivistas en el aula se requiere invertir en la capacitación y el desarrollo profesional continuo de docentes y educadores. todo.

1.2. Veinte años después: Algunas consideraciones para la discusión

Disertar sobre los resultados de las reformas educativas en América latina, y en especial sobre las premisas constructivistas que han sustentado el accionar didáctico e incluso académico-administrativo de los sistemas nacionales de educación, resulta en un ejercicio complejo y que conlleva un enfoque multifactorial.

Por tanto, este esfuerzo de construcción situacional se constituye en una aproximación, desde lo vivencial, y a través de la mirada de profesionales docentes, así como el sustento de experiencias recopiladas en documentos académicos que reflejan y evidencian los esfuerzos de la región en la búsqueda de estándares de calidad y excelencia educativa.

1.2.1. El contexto latinoamericano, post pandemia según la UNESCO, NU., CEPAL y UNICEF

La situación educativa en América Latina y el Caribe se ha desarrollado en un marco caracterizado por una inestabilidad global notable, una economía en declive, y crecientes disparidades socioeconómicas, además de una alarmante crisis ambiental. (UNESCO, NU. CEPAL, UNICEF, 2022)

Ya, antes del año 2020, la región experimentó un crecimiento económico casi inexistente, marcando un contraste significativo con el periodo de auge económico observado en las primeras décadas del siglo XXI. Esta situación se agravó con la aparición de la pandemia de COVID-19, que exacerbó las dificultades sociales y tuvo un impacto desproporcionado en los grupos más vulnerables. (UNESCO, NU. CEPAL, UNICEF, 2022)

La pandemia no sólo trajo consigo una crisis sanitaria, sino que también precipitó la peor caída económica en la región desde el año 1900, con una disminución del 6,8% en el Producto Interno Bruto. Desde 2015, se han observado tendencias negativas en el mercado laboral de América Latina y el Caribe, incluyendo un aumento en la tasa de desempleo y una disminución en la calidad de los empleos disponibles. Estos problemas se intensificaron durante la pandemia, impactando de manera especial a las mujeres, los jóvenes, y los trabajadores de sectores informales y de bajos ingresos, llevando a un retroceso significativo en la participación laboral femenina. (UNESCO, NU. CEPAL, UNICEF, 2022)

El periodo entre 2015 y 2019 ya había mostrado un aumento en la tasa de pobreza, la cual se incrementó aún más en 2020 debido a la pandemia, agregando 17 millones de personas a la categoría de pobreza y elevando la tasa de pobreza extrema a 11,4% de la población. Los países de América Latina y el Caribe enfrentaron múltiples desafíos para controlar la pandemia, complicados aún más por problemas estructurales como la desigualdad, el empleo informal, la falta de protección social, la pobreza y la vulnerabilidad. Estos problemas se vieron acentuados por el lento y desigual proceso de vacunación en la región. (UNESCO, NU. CEPAL, UNICEF, 2022)

En este contexto, la profunda desigualdad social y económica en América Latina y el Caribe afecta directamente la salud de la población, lo que subraya la necesidad de combinar medidas de protección de la salud con políticas de protección social para responder eficazmente a la crisis.

A pesar de ello, la UNESCO, NU. CEPAL, UNICEF (2022), destacan el progreso constante en la matrícula de educación temprana a lo largo

de las últimas dos décadas, aunque se subraya una disparidad en la cobertura entre los diferentes grupos de edad dentro de este sector. Se observa que, aunque ha habido un incremento en la inclusión de niños en programas educativos tempranos, la cobertura sigue siendo insuficiente, especialmente para los más pequeños.

También, estas organizaciones, señalan una desaceleración en el crecimiento de la educación preprimaria en años recientes. Se menciona que un porcentaje significativo de niños no accede a la educación un año antes de comenzar la primaria, con disparidades aún mayores en zonas rurales y entre las familias más pobres. Algunos países han mostrado avances notables en este ámbito, pero persiste una gran heterogeneidad en los niveles de cobertura y progreso entre los países de la región. (UNESCO, NU. CEPAL, UNICEF, 2022)

En la educación primaria y secundaria, las tasas de deserción han disminuido, aunque el impacto de la pandemia de COVID-19 puede haber exacerbado los problemas en esta área. Las tasas de graduación de la escuela primaria se han mantenido estables, pero hay una desaceleración preocupante en la educación secundaria tanto en los niveles inferiores como superiores. También existe una marcada desigualdad en la implementación de la educación juvenil entre diferentes grupos socioeconómicos y regiones. (UNESCO, NU. CEPAL, UNICEF, 2022)

El informe de estas instituciones globales, también, hace hincapié en la importancia de abordar la sobreedad y la repetición escolar, dos fenómenos que han mostrado una tendencia a la disminución en las últimas décadas. Se enfatiza que estas mejoras son desiguales en la región, siendo más pronunciadas en algunos países que en otros. (UNESCO, NU. CEPAL, UNICEF, 2022)

Resaltan el progreso en políticas de inclusión social y educativa, especialmente en lo que respecta a la primera infancia. Sin embargo, se advierte que aún queda mucho por hacer para lograr una inclusión educativa plena en los sectores más desfavorecidos. La pandemia ha planteado desafíos adicionales, afectando de manera desproporcionada a los estudiantes con menos recursos y apoyo en el hogar. (UNESCO, NU. CEPAL, UNICEF, 2022)

No hay duda de que recuperarse de la pandemia y garantizar la continuidad de la educación para todos los estudiantes, especialmente los más vulnerables, es un desafío único que enfrenta la región. Esto requiere un esfuerzo concertado para garantizar financiación, políticas eficaces y redes de apoyo a los sistemas educativos.

Otro aspecto importante es la calidad. La encuesta fue realizada por la UNESCO. CEPAL, UNICEF (2022) utilizan los resultados de pruebas estandarizadas internacionales como referencia para evaluar tendencias en educación. En particular, se analizan los resultados del Estudio Regional Comparativo e Interpretativo de Educación Primaria (ERCE) y los resultados del Programa de Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE en educación secundaria.

En primaria, los resultados de los estudiantes mejoraron en todas las áreas y años en las evaluaciones SERCE (2006) y TERCE (2013). Sin embargo, entre el TERCE (2013) y el ERCE (2019) los resultados se mantuvieron estables o cambiaron poco, pero hubo algunas fallas. Esto muestra una preocupante falta de progreso en el rendimiento académico. Al examinar el porcentaje de estudiantes que alcanzaron el nivel mínimo de competencia, se encontró que, en promedio, alrededor de la mitad de los estudiantes no alcanzaron el nivel mínimo de competencia, y esto fue particularmente severo en matemáticas y lectura de sexto grado (UNESCO, NU. CEPAL, UNICEF, 2022)

Al comparar los países que tomaron la prueba ERCE, se destacaron mejoras en países como Perú, mientras que otros como Argentina y Costa Rica vieron caídas en ciertas áreas, como matemáticas. En educación secundaria, aproximadamente la mitad de los estudiantes de 15 años de los países latinoamericanos que participaron en PISA alcanzaron el nivel mínimo en lectura, pero puntuaciones más bajas en ciencias y matemáticas. Solo el rendimiento académico de Perú mejoró entre 2015 y 2018, mientras que otros países experimentaron caídas. (UNESCO, NU. CEPAL, UNICEF, 2022)

Así pues, el estudio de la UNESCO, NU. CEPAL, UNICEF (2022), también revela grandes discrepancias en los logros de aprendizaje dentro de los países, con diferencias notables entre los estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos. Sugieren que la política educativa debería

centrarse en abordar estas desigualdades y mejorar la calidad de la enseñanza, incluido el paso a cursos basados en competencias y la introducción de evaluaciones estandarizadas para monitorear la calidad.

Teniendo esto en cuenta, se puede concluir que la pandemia de COVID-19 ha afectado significativamente la educación, muchos días se ha suspendido la educación presencial y la transición a plataformas y materiales digitales. Esto crea desafíos adicionales, particularmente para los estudiantes de las clases sociales más desfavorecidas, y exige un replanteamiento de las prácticas docentes para mejorar el aprendizaje en un contexto de desigualdad y fragmentación en un continuo de acción gubernamental. (UNESCO, NU. CEPAL, UNICEF, 2022)

Otro aspecto resaltante es lo referente a la temática de los docentes y su rol significativo en la expansión de los sistemas educativos, como se resalta en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

El número total de docentes aumentó entre 2015 y 2019, pero el aumento no fue suficiente para cambiar significativamente la proporción de alumnos por docente. Este período marcó una desaceleración en el ingreso de docentes en comparación con períodos anteriores (UNESCO, NU. CEPAL, UNICEF, 2022)

El aspecto positivo del informe de la UNESCO, CEPAL, UNICEF (2022) es el aumento en la proporción de docentes con la formación necesaria; Aunque se trata de un pequeño aumento, es una mejora continua. La mayoría de los docentes de América Latina y el Caribe tienen educación universitaria o superior, aunque algunos países aún enfrentan desafíos en este sentido. La tendencia hacia el predominio femenino en la enseñanza, especialmente en los niveles preescolar y primario, se ha mantenido estable

El estudio también revela un aumento en las oportunidades de formación continua para los docentes de primaria entre 2013 y 2019, aunque con un cambio hacia más cursos cortos en lugar de estudios superiores. En cuanto a los directivos escolares, se observa una disminución en la proporción de aquellos que han recibido formación

específica en administración o gestión educativa. (UNESCO, NU. CEPAL, UNICEF, 2022)

Las condiciones laborales de los docentes muestran una disminución en la estabilidad laboral y un aumento en el número de docentes que trabajan en escuelas individuales con más horas de trabajo por semana. La falta de datos comparativos de salarios dificulta el análisis de esta importante dimensión. (UNESCO, NU. CEPAL, UNICEF, 2022)

El período analizado (2015-2021), muestra una desaceleración en las políticas relacionadas con la formación de calidad y las condiciones laborales de los docentes. A pesar de que algunos países han implementado reformas significativas en la formación y carrera profesional docente, tal como se evidencia en el informe de la UNESCO, NU. CEPAL, UNICEF (2022):

...reconoce una serie de políticas que han buscado generar transformaciones en la formación y carrera profesional docente, especialmente en países como Chile, Ecuador, México, Colombia y Perú. (p.20)

Pero recientemente, pocas personas han iniciado el proceso de cambios políticos relevantes en esta área. Chile es un ejemplo en la implementación de oportunidades profesionales y de educación continua basadas en el mérito. Además, el desafío en condiciones de fragmentación política, disrupción y crisis económica es implementar una visión integral de la educación que aumente su prestigio y capacidades pedagógicas.

La pandemia ha creado nuevos desafíos que requieren una adaptación y atención continua a las necesidades sociales y emocionales de los estudiantes, especialmente los más vulnerables. Esto requiere una visión a largo plazo que combine el crecimiento salarial con la educación y el desarrollo profesional para aumentar el valor y la capacidad de la educación. La educación y la carrera de los líderes escolares también se considera el principal desafío de la política educativa de la región.

Sobre la educación superior, informe de la UNESCO. CEPAL, UNICEF (2022) destaca tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe, centrándose en mejorar el acceso a la educación superior.

En este sentido, la tasa de crecimiento se ha desacelerado recientemente, aunque la matrícula en la educación superior ha aumentado significativamente en las últimas dos décadas. Además, la brecha de género se está ampliando y se registran más mujeres que hombres. (UNESCO, CEPAL, UNICEF, 2022)

En este contexto, el acceso a la educación superior sigue siendo desigual tanto entre los diferentes países de la región como dentro de cada país. Las brechas en el acceso a oportunidades se han ampliado, principalmente a favor de los estratos socioeconómicos medios y altos, mientras que los grupos más desfavorecidos se han beneficiado poco. Aunque algunos países han ampliado con éxito la cobertura en los sectores de bajos ingresos, las disparidades siguen siendo grandes en la mayoría de los países. (UNESCO, Naciones Unidas. CEPAL, UNICEF, 2022)

La política reciente en la región ha sido diferente, lo que refleja un entorno en el que la oferta de educación superior se ha ampliado y diversificado. Se han introducido nuevas estructuras políticas y administrativas, como una agencia de garantía de calidad, y se han desarrollado programas de apoyo, becas y préstamos estudiantiles. Estas medidas apuntan a aumentar la matrícula en la educación superior, particularmente mediante la expansión de la educación pública. (UNESCO, Naciones Unidas. CEPAL, UNICEF, 2022)

Sin duda, la pandemia por COVID-19 provocó una profundización en el cambio de paradigma en las instituciones de educación superior, impulsando la búsqueda de soluciones adaptativas, incluyendo mecanismos de flexibilización en el pago de créditos, soluciones tecnológicas y capacitación pedagógica para el profesorado. A pesar de los desafíos, la pandemia también presentó oportunidades para la transformación digital y la adopción de nuevas pedagogías en la educación superior. (UNESCO, NU. CEPAL, UNICEF, 2022)

Los desafíos futuros de la educación superior en la región son diversos y están orientados a mejorar la calidad y excelencia de la educación, especialmente en los estudios de posgrado. También busca lograr una mayor equidad a través de mecanismos de apoyo financiero más efectivos para los estudiantes y una mejor investigación e innovación. Esto es muy importante para la integración de la región a las redes académicas internacionales y los vínculos entre la educación superior, la investigación, la innovación y el desarrollo. Los gobiernos de toda la región enfrentan la tarea de evaluar estratégicamente el sector de la educación superior como una inversión para el futuro. (UNESCO, CEPAL, UNICEF, 2022)

De todo lo anterior, se puede inferir que el período 2015-2021, analizado en el contexto de la Agenda 2030 para América Latina y el Caribe, por parte de la UNESCO, NU. CEPAL y UNICEF, revela una serie de retos, situaciones por mejorar y obstáculos significativos para el cumplimiento de las metas educativas estipuladas.

La pandemia de Covid-19 ha exacerbado estas dificultades, aumentando la incertidumbre y exacerbando los problemas existentes en los sistemas educativos de la región. Se enfrentan a desafíos históricos y recientes para garantizar el derecho de todas las personas al aprendizaje permanente.

La educación en América Latina y el Caribe se encuentra en un punto crítico. En palabras de las organizaciones redactoras del informe, nos encontramos en una “Encrucijada”. Las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS4) parecen cada vez más difíciles de alcanzar debido a su complejidad y a la incertidumbre creciente.

En este sentido, es importante abordar la deuda histórica en educación, así como los nuevos desafíos a nivel local y global. Esto incluye satisfacer las necesidades educativas de los grupos más desfavorecidos, como las zonas rurales, los aborígenes, los afrodescendientes, los inmigrantes y las personas con discapacidad. Además, es crucial preparar ciudadanos que puedan contribuir a una sociedad más justa y a un desarrollo económico sostenible en un mundo caracterizado por el conflicto y la incertidumbre.

La situación actual exige mejoras y cambios educativos basados en la construcción de consensos profundos. Fortalecer las alianzas y el diálogo político es esencial para promover políticas educativas de largo plazo. Una mayor inversión en educación y la mejora de la capacidad de los países son aspectos clave para alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 para 2030.

Por lo tanto, alcanzar los objetivos de acceso, equidad, calidad y aprendizaje permanente requiere acciones múltiples y coordinadas basadas en el paradigma de la educación como un derecho humano y la toma de decisiones basada en la documentación científica y el seguimiento de los resultados. Fortalecer a los docentes y las escuelas es crucial para mejorar la educación.

En particular, la pandemia ha exacerbado una disminución significativa y alarmante del rendimiento educativo. En los próximos años será necesaria una acción más eficaz, mejor coordinada y centrada en los objetivos de la Agenda 2030. Garantizar el derecho básico a la educación en América Latina y el Caribe hacia 2030 es una meta que, a juzgar por los indicadores actuales, se aleja cada vez más de nosotros, pero se acerca a medida que pasa el tiempo. , requiere atención y esfuerzo urgentes.

1.2.2. Primera referencia vivencial: Develando la perspectiva educativa ecuatoriana

Sin duda, la educación es la columna vertebral de cualquier sociedad, y su dinamismo refleja los cambios y desafíos culturales, políticos y sociales que enfrenta una nación. Ecuador no ha sido la excepción en este proceso de adaptación y cambio. A lo largo de la historia educativa ecuatoriana, ha habido varios intentos de reforma, buscando siempre mejorar la calidad, pertinencia y equidad del sistema.

Desde los primeros diagnósticos educativos, resalta la necesidad de abordar carencias en el currículo: falta de relevancia, descontextualización y rigidez. Estas deficiencias reflejan la demanda de una educación que se adapte y responda a las necesidades y contextos cambiantes de la sociedad.

En este sentido, destaca un gran trabajo realizado por Aguilar (2019) donde pone de manifiesto que los diversos gobiernos ecuatorianos han intentado abordar estas circunstancias.

Desde los tiempos de Juan José Flores hasta la administración de Rafael Correa, se han experimentado cambios drásticos, tanto en la estructura como en el enfoque de la educación. El constructivismo, como corriente pedagógica, ha tenido un fuerte impacto en estos cambios, especialmente en las reformas más recientes. (Aguilar, 2019)

Como ya se mencionó, el constructivismo se basa en la idea de que el aprendizaje es un proceso activo en el que los estudiantes construyen su propio conocimiento a partir de sus experiencias y conocimientos previos.

Esta perspectiva docente se ha convertido en la esencia de las reformas educativas en la mayoría de los países latinoamericanos, incluido Ecuador. Este enfoque valora el papel de los estudiantes en el aprendizaje, la importancia del aprendizaje significativo y la suma de experiencias y conocimientos previos. Estas consideraciones han permeado todos los componentes del sistema educativo nacional.

Ahora bien, las reformas educativas ecuatorianas en las últimas décadas, influenciadas por esta corriente, han buscado promover aprendizajes significativos, comprensivos y contextualizados. Es notable que, a partir del 2007, el sistema educativo ecuatoriano experimentó cambios sustanciales, muchos de los cuales se centraron en implementar principios constructivistas. Las leyes y políticas educativas, como la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), reflejan este compromiso con el constructivismo, promoviendo una educación que valora la diversidad, inclusión y la equidad.

Es más, cabe considerar un aspecto muy particular referido en la propia carta magna (F.G. Salas, comunicación personal, 24 de noviembre de 2022), que refleja, desde lo constitucional, este espíritu mediador constructivista, en su artículo 27. Según la República del Ecuador (2008):

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.(p.16)

Ciertamente, Ecuador, como muchos países de Latinoamérica, ha experimentado con diversas reformas educativas a lo largo de los años. Sin embargo, este enfoque, que refleja la esencia del constructivismo, subraya un compromiso renovado con una educación que no sólo informa, sino que forma ciudadanos activos, críticos y comprometidos con la construcción de una sociedad mejor.

En este sentido, en la conversación con Salas (2022) se destaca que en la Constitución (2008) se enfatiza una visión de la educación centrada en el ser humano y en su desarrollo holístico. Esta perspectiva es innegablemente constructivista, ya que prioriza el crecimiento y la formación integral del individuo, considerando su contexto cultural, social y personal. Esta visión contrapone a los modelos tradicionales de educación, que priorizan la memorización y la adquisición pasiva de conocimientos.

Además, se promueve una educación que promueva el respeto a los derechos humanos, el medio ambiente y la democracia. Estos principios reflejan nuevamente un enfoque constructivista ya que buscan inculcar valores y habilidades que permitan a los estudiantes interactuar y contribuir positivamente a una sociedad cambiante.

La referencia a una educación "participativa, obligatoria, intercultural, democrática, inclusiva y pluralista" enfatiza la importancia de reconocer y valorar la diversidad cultural y social, así como la necesidad de que los estudiantes participen activamente en el proceso de aprendizaje. Estas cualidades son esenciales para una perspectiva constructivista que reconoce que cada estudiante aporta un conjunto

único de experiencias y perspectivas que pueden enriquecer el proceso educativo.

La promoción de la equidad de género, justicia, solidaridad y la paz, así como el “sentido crítico, arte y la cultura física” son aspectos que refuerzan la idea del constructivismo. En lugar de simplemente transmitir conocimientos, la educación debe fomentar habilidades y valores que permitan a los estudiantes enfrentar y responder a los desafíos de la sociedad contemporánea.

En este punto, conversando con Salas (2022), destaca, además, un aspecto particularmente significativo: Educación de “calidad y calidez”. Esta aseveración subraya la importancia de una visión multidimensional de lo que debería ser la educación en una sociedad.

Por un lado, el término “calidad” se refiere al nivel de rigor académico y excelencia que se espera de una institución educativa. Esto incluye implementar planes de estudio relevantes, métodos de enseñanza eficaces y estándares de evaluación para garantizar que los estudiantes adquieran las habilidades y conocimientos que necesitan para prosperar en la sociedad y el mundo laboral. La calidad se refiere a la solidez de la instrucción académica, la preparación de los docentes, la infraestructura educativa y los recursos de aprendizaje disponibles.

Por otro lado, la palabra "calidez" introduce una dimensión emocional y humanística en la ecuación educativa. No se trata sólo de transmitir conocimientos, sino de hacerlo en un ambiente que promueva la inclusión, respeto, apoyo y bienestar del estudiante. La calidez se refiere a una educación que toma en cuenta las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes y busca construir no sólo mentes sino también corazones. Este término hace referencia a la importancia de construir relaciones entre profesores y alumnos, crear un ambiente positivo en el aula y construir una cultura escolar basada en valores como el respeto mutuo y la empatía (Salas, 2022).

Juntas, estas dos palabras, "calidad" y "calidez", proporcionan una visión integral de la educación. Sugieren que el propósito de la educación no se limita a la mera transferencia de información, sino que

también tiene la responsabilidad de formar individuos íntegros, éticos y socialmente conscientes.

Ahora bien, si bien las intenciones detrás de estas reformas han sido positivas, su implementación ha enfrentado desafíos. Al respecto, la UNESCO (2001) señala que, a pesar de las propuestas curriculares y metodológicas esperanzadoras, aún no se evidencian cambios significativos, de orden cuantitativo y cualitativo, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pareciera que la tradición de una metodología transmisora y frontal ha dificultado la adaptación al enfoque constructivista.

Con base a ello, el panorama educativo ecuatoriano presenta un desafío constante: cómo adaptar y mejorar el sistema educativo de manera efectiva y sostenible, teniendo en cuenta la diversidad y complejidad del contexto ecuatoriano. Las reformas basadas en el constructivismo ofrecen los fundamentos para la construcción de un camino hacia una educación más contextualizada, significativa y equitativa. Sin embargo, su éxito depende en gran medida de la capacidad del sistema educativo y, principalmente de sus actores, para superar obstáculos históricos, culturales y estructurales.

Al respecto, cabe destacar lo planteado en la investigación de Aguilar (2019) en cuanto a las circunstancias y situaciones por mejorar en el ámbito educativo. Según esta autora, Ecuador presenta aspectos de atención que podrían agruparse en tres categorías:

a. Desafíos de la Educación Básica y Media: Aguilar (2019) señala un debilitamiento en el sentido de identidad nacional y un currículo rígido que no fomenta las destrezas necesarias para la educación superior, particularmente en el Bachillerato General Unificado (BGU). Refiere que la formación proporcionada es vista como inadecuada, evidenciada por altas tasas de repetición y deserción en la educación superior.

b. Transición a la Educación Superior: la autora destaca los obstáculos que enfrentan los estudiantes en el transitar del BGU a la universidad, incluyendo un examen de ingreso que muchos no logran pasar, lo que contribuye a la desocupación y problemas sociales. Además, menciona

el desajuste económico causado por la necesidad de estudiar en provincias distantes y el divorcio conceptual entre la educación media y los estudios universitarios.

c. Políticas y Reformas Educativas: así mismo, Aguilar (2019) pone de manifiesto la imposición de un modelo de universidad inapropiado, fundamentado en la burocratización de la investigación, masificación y comercialización de la educación de postgrado, y la falta de adecuación de las plataformas TIC a la cotidianidad y didáctica propuesta en la constitución. Además, se cuestiona la homogeneidad en la evaluación de instituciones superiores y la exigencia de doctorados para los docentes sin tener en cuenta la realidad local. Se observa una reforma educativa inconclusa que mantiene prácticas pedagógicas tradicionales y discriminatorias. La reestructuración educativa ha llevado a la disminución de instituciones en zonas rurales, y la inversión en Unidades Educativas es poco significativa, aspecto que se intensificó luego de la pandemia.

En correspondencia a los principios de educación de calidad y calidez, pareciera que existe, todavía, un gran recorrido para su cumplimiento. Por supuesto, existen iniciativas institucionales que contrarrestan estas circunstancias.

Por ejemplo, de acuerdo con Alfonso y Alcivar (2021), en el ámbito académico, la respuesta a la crisis sanitaria global puso de manifiesto las limitaciones de los sistemas educativos en cuanto a la integración de la tecnología y la enseñanza digital. Las instituciones de educación superior se vieron forzadas a reevaluar y reformar sus prácticas curriculares, evidenciando la urgencia de estrategias educativas que sean tanto adaptativas como inclusivas.

Sin duda, la pandemia funcionó como catalizador para acelerar la transición hacia modelos pedagógicos más holísticos, que priorizan el desarrollo humano en conjunto con la adquisición de conocimientos. Esto implica un desplazamiento desde metodologías centradas en la mera transmisión de información hacia enfoques que promueven un aprendizaje significativo y la formación integral del estudiante.

La adaptabilidad y la contextualización del currículo se convierten en pilares fundamentales de este nuevo paradigma, impulsando un aprendizaje basado en la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la preparación para desafíos contemporáneos. Esta perspectiva educativa exige un rediseño curricular que sea dinámico y esté alineado con los requerimientos sociales y del mercado laboral, garantizando que los graduados posean no sólo conocimientos técnicos, sino también habilidades interpersonales y adaptativas.

En este sentido, el Modelo Pedagógico de la institución universitaria ECOTEC se conceptualiza a través de relaciones triádicas que contextualizan y aseguran la pertinencia del eje académico. La importancia de dichas relaciones triádicas implica un reconocimiento de la interdependencia entre el currículo académico y los ejes sociales y profesionales, asegurando que la educación superior sea relevante y aplicable tanto en el contexto académico como en el profesional y social. (Alfonso y Alcivar, 2021)

Efectivamente, estos alcances se relacionan al principio de pertinencia dentro del marco legal de la educación superior en Ecuador, tal como se establece en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y el Reglamento del Régimen Académico (RRA). Al respecto, se puede inferir que la pertinencia se define como un objetivo primordial y un eje regulador de las actividades universitarias, incluyendo la enseñanza, investigación y extensión. Este principio se convierte en un estándar de calidad y relevancia académica, asegurando que la formación profesional sea coherente con las necesidades sociales, económicas y culturales.

La legislación ecuatoriana, a través de la LOES y el RRA, no sólo reconoce la pertinencia como un objetivo, sino que también la considera un principio de acción, lo que significa que las instituciones educativas tienen la obligación de orientar su funcionamiento de acuerdo con este principio. Así mismo, se enfatiza la autonomía de las universidades como un elemento clave que les permite adaptar su funcionamiento y currículo a las exigencias del contexto, sin perder de vista la calidad educativa que deben garantizar según la Constitución. (Alfonso y Alcivar, 2021)

Este marco legal otorga a las universidades una "libertad-responsabilidad", un término que captura la dualidad de la autonomía universitaria: la libertad de las instituciones para gestionar sus asuntos internos y, a la vez, la responsabilidad ineludible de ofrecer una educación pertinente y de calidad a todos los ciudadanos. (Alfonso y Alcivar, 2021)

1.2.3. Otra referencia vivencial: perspectivas y experiencias de Perú

1.2.3.1. Ámbito educativo peruano

Abordar la situación educativa de la República del Perú, implica un ejercicio complejo donde se precisan distintas perspectivas. En este sentido, existe una investigación desarrollada por Carrillo (2022) y otros autores que ponen de manifiesto un conjunto significativo de situaciones por mejorar del sistema educativo en la nación Inca, donde, además, considerando los efectos de la pandemia de COVID-19, puede inferirse que esta no creó una crisis educativa, sino que exacerbó y puso en evidencia las deficiencias preexistentes en dicho sistema.

Al respecto, la prolongada suspensión de clases presenciales, que se extendió por más de 600 días, exacerbó las desigualdades educativas y afectó negativamente el aprendizaje y el bienestar socioemocional de más de ocho millones de estudiantes, especialmente aquellos en situaciones de vulnerabilidad. (Carrillo, 2022). Ello, coincide con la percepción de organizaciones como la UNESCO, NU. CEPAL, UNICEF (2022), las cuales, asumen esta misma inferencia.

Así mismo, la autora destaca que, para efectos de Perú, la educación de calidad es un derecho fundamental, por lo cual, el Estado está obligado a garantizar, sin excepción ni discriminación alguna. Esto implica un acceso equitativo a la educación, promover la inclusión y mantenimiento de los estudiantes dentro del sistema educativo, entrega de una enseñanza de calidad y el aseguramiento de un desarrollo óptimo, independientemente de su origen, capacidad, lengua materna, posición económica, o afiliación cultural o religiosa. (Carrillo, 2022). Ello, resulta en el marco de referencia para el abordaje de su análisis.

En este contexto, sin duda, la existencia de escuelas con niveles de calidad muy dispares para diferentes grupos de estudiantes va en contra del principio de equidad y calidad. La igualdad de oportunidades se ve comprometida cuando el sistema educativo está estratificado por factores socioeconómicos, educativos, geográficos o de habilidades, lo que sugiere una violación del derecho a la educación de calidad y pone en duda la justicia del sistema educativo peruano. Este escenario demanda un compromiso tanto del Estado como de la sociedad civil para erradicar las disparidades y garantizar la calidad y la equidad en la educación para todos los estudiantes del país. (Carrillo, 2022)

Ahora bien, si se considera los postulados del constructivismo y su contribución a la generación de un entramado social relacionado al ideal de sociedad establecida en la carta magna, Carrillo (2022) manifiesta lo siguiente:

En diciembre del 2019 cuestionábamos el carácter reproductor, alienante y destructor del tejido social de muchas dinámicas escolares y educativas. El discurso de las competencias; el perfil de egreso centrado en la empleabilidad y no en la construcción de ciudadanía crítica y sociedad; la estandarización, mercantilización y desterritorialización; así como la difusa narrativa de la calidad educativa —sin pertinencia social— asediaban a las escuelas públicas presenciales. Pero durante la pandemia los problemas se potenciaron a la enésima potencia. (p.18)

Efectivamente, la autora alerta sobre un modelo de educación que, en lugar de ser personalizado y contextualizado, se inclina hacia la estandarización, comercialización y la pérdida de conexión con el entorno local. Además, la narrativa sobre la calidad educativa, a menudo desvinculada de la relevancia social, constituye una preocupación creciente, particularmente en el contexto de las instituciones educativas públicas. Sin duda, una visión significativa.

En este orden de ideas, se hace necesario considerar que las instituciones, tanto escuelas como universidades, se erigen no sólo como centros de aprendizaje académico y científico, sino también como epicentros vitales para el fomento de habilidades sociales fundamentales. Estos espacios son reconocidos por su papel irremplazable en fomentar en los individuos cómo convivir armónicamente, compartir experiencias y conocimientos, y contribuir

activamente a la construcción de una sociedad fundamentada en los principios de justicia social. Por ello, resultan importantes las reflexiones de Carrillo (2022).

Al respecto, la autora destaca que Perú resalta, dentro del contexto latinoamericano, por una marcada división en su sistema educativo, la cual, está influenciada por las diferencias socioeconómicas de las familias. Según los datos recientes del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, conocido como PISA, este país supera a otros como México y Colombia en términos de segregación escolar. Esta tendencia no solo es prominente en la región, sino que también ha ido en aumento con el paso del tiempo. (Carrillo, 2022)

Por tanto, las sucesivas ediciones de PISA han proporcionado evidencia clara y preocupante sobre esta realidad. Por ejemplo, el índice de segregación en Perú ha crecido consistentemente, partiendo de 0,44 en el año 2000 y llegando a 0,60 en 2018. Este último número indica que un 60% de los estudiantes provenientes de familias con menos recursos tendrían que ser reubicados en diferentes escuelas para eliminar la segregación. Esta cifra, la más alta entre los países registrados en el estudio, refleja una situación alarmante y digna de atención en el sistema educativo peruano. (Carrillo, 2022)

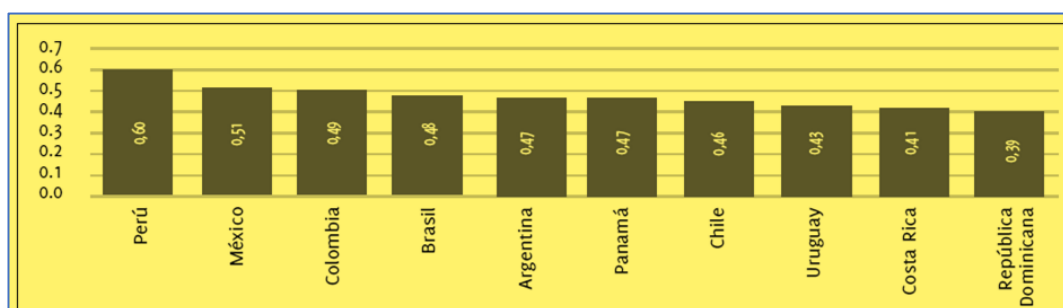


Figura 4. Segregación escolar por nivel socioeconómico en países de América Latina. PISA 2018. Fuente: Carrillo (2022)

Efectivamente, según carrillo (2022), la elevada segregación en el sistema educativo peruano representa un problema multifacético y grave. Al respecto, esgrime que va en contra de los principios de equidad y derechos humanos establecidos en la constitución del país y en acuerdos internacionales. Infiere que esta segregación impide que los estudiantes de familias con menos recursos reciban una educación

de calidad, ya que suelen estar en escuelas con mayores desafíos, como docentes menos experimentados, infraestructuras deficientes y un entorno propenso a la violencia y el maltrato.

De la misma manera, esta segregación tendría un impacto negativo en la formación democrática de los estudiantes. Las escuelas deberían ser lugares de encuentro y aprendizaje mutuo entre estudiantes de diferentes orígenes, pero la concentración de estudiantes de familias con mayores ingresos en ciertas escuelas limita esta interacción, minando así la construcción de una democracia sólida y empática.

A nivel estratégico, la segregación escolar perpetúa y agrava las desigualdades sociales, llevando a una sociedad más fraccionada y débil. La falta de diversidad en los ambientes educativos impide el enriquecimiento que aporta la convivencia con personas de distintos orígenes y condiciones.

Desde la perspectiva de la gestión de políticas sociales, esta segregación incrementaría la complejidad y los costos de los programas de intervención, ya que las vulnerabilidades y desafíos se acumulan en grupos específicos.

Así pues, la calidad de un sistema educativo que excluye y segrega no puede considerarse adecuada. Las evidencias de las últimas dos décadas muestran un incremento en la segregación, y hasta el momento, se han tomado pocas medidas efectivas para abordar o reducir este problema. (Carrillo, 2022)

Sin duda, la pandemia profundizó estas circunstancias. Esta visión, también es compartida por Céspedes (2022) cuando infiere que la crisis sanitaria por covid-19, que se transformó en múltiples desafíos de carácter económica, educativa, de salud y seguridad alimentaria, ha afectado profundamente la educación en la región. La pandemia impactó especialmente a mujeres, comunidades indígenas y amazónicas, personas con discapacidad y aquellas privadas de libertad, profundizando las desigualdades ya existentes y causando un notable retroceso educativo. Según la CEPAL, más de 160 millones de estudiantes en Latinoamérica se vieron privados de educación presencial durante la pandemia.

Al respecto, en la reunión de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc) en 2021, con la participación de casi todos los países latinoamericanos, se destacó la precaria oferta digital y la priorización de actividades económicas por encima de la educación. Esto llevó a muchas personas a abandonar sus estudios. Además, los educadores enfrentaron una enorme carga de trabajo, dificultades con las tecnologías de información y comunicación, y a menudo tuvieron que usar sus propios recursos para acceder a estas tecnologías. Las poblaciones más afectadas fueron aquellas en áreas rurales, amazónicas y afrodescendientes, debido a la falta de acceso a Internet y dispositivos electrónicos. (Céspedes, 2022)

Así mismo, la autora infiere que las mujeres enfrentaron una carga adicional de responsabilidades domésticas y de crianza, lo que limitó su capacidad para continuar con su educación. La incertidumbre general también tuvo un impacto significativo en la salud mental de la población. (Céspedes, 2022)

Se evidenció la marginalidad histórica de la educación para personas jóvenes y adultas (EPJA) en la mayoría de los países latinoamericanos, debido a la falta de políticas públicas que aborden el acceso, calidad y pertinencia de los aprendizajes, en un marco que incluya salud integral, el trabajo digno, seguridad alimentaria, perspectiva de género, cuidado del medioambiente y la promoción de una ciudadanía activa, socavando los principios constitucionales en materia educativa y a los postulados del constructivismo, como eje fundamental que rige los principios de referencia para la acción educativa. (Céspedes, 2022)

En este sentido, la tendencia a utilizar métodos pedagógicos tradicionales y progresistas amenaza el desarrollo de habilidades críticas y analíticas necesarias para formular recomendaciones transformadoras. Este análisis cuenta con el apoyo de los miembros del Grupo de Incidencia en Políticas Educativas del Consejo de Educación Pública de América Latina y el Caribe (CEAAL), quienes apoyan la transformación y los movimientos sociales políticos para la EPJA en sus países a partir de redes socio pedagógicas (Céspedes, 2022)

Partiendo de estas circunstancias, cabe destacar las reflexiones de Ticona (2010), las cuales parecieran aún vigentes. El autor infiere que,

efectivamente, en el Perú, desde 1995 se observa una tendencia hacia la adopción de los paradigmas educativos predominantes, como el constructivismo, en un esfuerzo por alinear la educación del país con las transformaciones y demandas globales. Sin embargo, existe una brecha significativa entre estas aspiraciones ideales y su aplicación práctica. A pesar de las políticas educativas que promueven estos enfoques, se encuentran obstáculos en su implementación efectiva, principalmente debido a la formación básica de los docentes que aún se inclina hacia métodos tradicionales, que asumen al docente como transmisor de conocimientos y al estudiante como receptor pasivo.

Al respecto, en la práctica educativa actual en Perú todavía se rige en gran medida por enfoques tradicionales, ignorando aspectos importantes como la psicología del desarrollo infantil, relación entre motivación y aprendizaje, y la necesidad de métodos educativos más centrados en el estudiante. Se plantea la necesidad de una transformación hacia un enfoque que fomente el pensamiento crítico, el aprendizaje significativo, y la autonomía del estudiante, utilizando métodos más activos y cooperativos. Esto resulta en un enfoque educativo que no conecta con los estudiantes y que puede generar frustración y desinterés, producto de una educación tradicional que a menudo no reconoce las características y necesidades reales de los niños, lo que lleva a errores tanto en la evaluación de sus conocimientos como en la comprensión de sus motivaciones e intereses. (Ticona, 2010)

1.2.3.2. Educación superior. Algunas consideraciones

Todo este contexto sirve de base para ahondar, también, en el análisis de la educación superior en el Perú, donde existen consideraciones muy significativas. Al respecto, hay un trabajo de investigación de (Benites, 2021) que explora las distintas aristas que caracterizan a esta etapa educativa.

Al igual que otros países, el Perú también ha experimentado el impulso de la educación universitaria. Este proceso refleja los esfuerzos del gobierno peruano por incrementar el acceso de la población a la educación superior. Este aumento se refleja en el aumento de la proporción de jóvenes entre 17 y 24 años que asisten a la universidad.

Cabe destacar especialmente el crecimiento de las instituciones privadas de educación superior, que desde 2006 han superado a las universidades estatales en términos de matrícula. Actualmente, la mayoría de los estudiantes universitarios en el Perú asisten a universidades privadas. (Benítez, 2021)

Estos cambios en la distribución de la matrícula crean ciertos problemas, especialmente en términos de calidad e igualdad educativa. La educación universitaria, si se diseña según estándares de calidad y equidad, desempeña un papel importante en la promoción de la movilidad y la cohesión social. Sin embargo, existen diferencias significativas de desigualdad en la participación de los jóvenes en la educación universitaria en el Perú. (Benites, 2021)

No obstante, según puede inferirse, aunque la educación superior en Perú ha mostrado efectos positivos en términos de ingresos y reducción de la probabilidad de caer en la pobreza, existen limitaciones en cuanto a la empleabilidad. Un porcentaje considerable de graduados universitarios enfrenta subempleo, tal como lo expresan Yamada y Lavado, citados en Benites (2021) al decir: “el subempleo profesional afecta alrededor a 4 de 10 egresados universitarios” (p.3).

De la misma forma, Manrique, citado por Benites (2021) esgrime que: “4 de cada 10 trabajadores ocupados con educación universitaria completa y 5 de cada 10 trabajadores ocupados con educación universitaria incompleta se encuentran sobreeducados, siendo la mayor proporción mujeres y trabajadores cuya lengua materna es distinta al castellano”(p.3); esto, asumiendo el concepto de sobreeducación donde el grado de instrucción educativa alcanzado por una persona es superior al solicitado en el perfil de ocupación. (Yamada y Lavado, citados en Benites, 2021).

También se plantea la hipótesis de que la calidad y el tipo de universidades afectarán la posibilidad de sobreeducación, ya que los graduados de universidades e instituciones públicas de alta calidad tienen menos posibilidades de reeducación. Dado que la educación vocacional es sólo uno de los muchos beneficios que la educación universitaria aporta a los individuos y a la sociedad, los problemas del

subempleo y la sobrecapacitación enfatizan la necesidad de una conexión más estrecha entre el trabajo y la educación.

En este contexto, vale la pena reflexionar sobre el hecho de que más del 65,8% de los estudiantes de educación superior del Perú son estudiantes universitarios, pero sólo una pequeña parte de los ocupados en el mercado laboral son profesionales universitarios. Dado el alto grado de informalidad e inestabilidad en el mercado laboral peruano, cabe preguntarse si las universidades deberían ser las únicas instituciones responsables de promover la empleabilidad de sus egresados. (Benites, 2021)

Otro papel clave de la educación universitaria es la creación de conocimiento (Jaspers, citado en Benites, 2021). En este sentido, las universidades se configuran como importantes centros de desarrollo científico, desarrollo tecnológico e innovación. No hay duda de que éste es un escenario natural para la investigación formal.

En este aspecto, En el Perú, más del 70% del trabajo científico se realiza en universidades privadas mixtas y públicas, pero existen grandes diferencias entre ellas. De acuerdo con la siguiente figura:

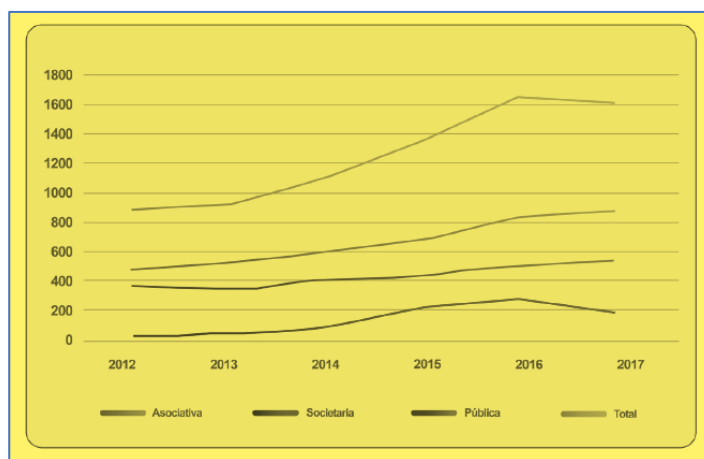


Figura 5. Total de publicaciones indexadas por universidades, por tipo de gestión, 2012-2017. Fuente: Benites (2021)

Entre 2012 y 2017, el 65% de las universidades publicaron no más de 50 publicaciones, y de las 81 publicaciones indexadas por SCOPUS, solo 4 han publicado más de 500 publicaciones. (CONCYTEC, citado en Benites, 2021).

En este contexto, es necesario resaltar los aspectos importantes de la reforma universitaria de 2014, que influyó significativamente en las características del sistema universitario existente. Se basa en el supuesto de que no es posible mejorar la calidad de los servicios educativos y sus consecuencias individuales y sociales, manteniendo una autorregulación inadecuada (a través de la Conferencia Nacional de directores) y sin asumir la responsabilidad del Estado de garantizar un nivel mínimo un nivel a partir de los resultados del entrenamiento. calidad y promover su mejora.

Por lo tanto, con la Ley Universitaria (Ley N° 30220) y la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Decreto Supremo N° 016-2015-MINEDU), el Estado busca crear un sistema de control de calidad adecuado e implementar efectivamente esta política pública alternativa de educación. . . En materia de supervisión, la reforma propone un sistema de supervisión estatal directa mediante el establecimiento de la Superintendencia Estatal de Educación Superior (SUNEDU), organismo técnico especializado del Ministerio de Educación (MINEDU). Según Benites (2021), de un total de 140 trámites de licenciamiento, la SUNEDU ha otorgado licencias a 92 universidades (46 públicas y 46 privadas) y rechazado a 48 universidades (3 públicas y 45 privadas) hasta el momento.,

Efectivamente, puede inferirse que la reforma apunta al fortalecimiento de la academia peruana. No obstante, existen desafíos que conspiran con los altos propósitos e ideales de la misma: las condiciones del entorno, fundamentalmente, lo concerniente a factores vinculados a la economía.

Siguiendo este pensamiento, la epidemia provocó una severa crisis económica en el país, provocando que el producto interno bruto (PIB) disminuyera 29.8% y 9.4% en el segundo y tercer trimestre de este año, respectivamente (INEI, 2020, 2020a); en los mismos trimestres, el número de población ocupada (PEA) disminuyó 40,2% y 16,5%, respectivamente (INEI, 2020b, 2020c). Como en otros países, la crisis económica supone una importante disminución de ingresos para las universidades públicas y privadas.

En este contexto, Benites (2021) alerta sobre señales que afectan directamente a los participantes universitarios y coincide con expertos (Marginson, 2020; Albatch y de Wit, 2020) que señalan que las universidades más vulnerables a la actual crisis económica, las privadas que son en su mayoría baratas y dependen financieramente de las tasas de matrícula y las pensiones. Dadas estas premisas, la Federación de Universidades Privadas estimó en junio de 2020 que alrededor de 10 universidades privadas cerrarían debido a la caída de inscripciones, bajas de estudiantes y pagos atrasados (que variaban hasta el 30%). la cantidad dependía de este ingreso. (Benites, 2021)

En la medida en que las universidades públicas históricamente han tenido una baja inversión pública, constituyen otra categoría de instituciones vulnerables. Además, como resultado del proceso de licenciamiento, las universidades licenciadas han realizado recientemente importantes inversiones para cumplir con los requisitos básicos de calidad establecidos por la SUNEDU. En el caso de las universidades públicas, estas inversiones adicionales son, por ejemplo, enfocado principalmente a las categorías de docentes (personal y compromiso social) y bienes y servicios, tal como registra Benites (2021) en la siguiente figura:

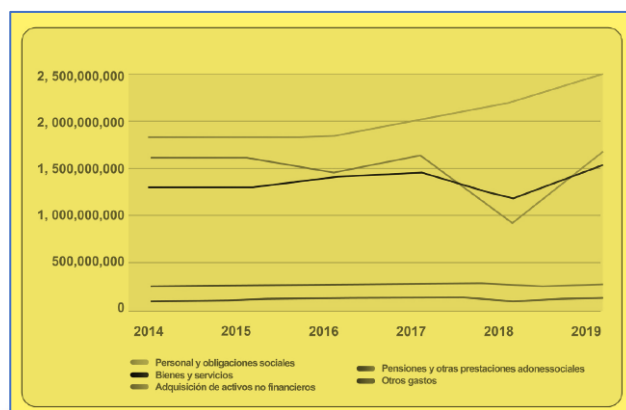


Figura 6. Ejecución del presupuesto de las universidades públicas, por genérica de gasto, toda fuente de financiamiento (2014-2019). Fuente: Benites (2021)

Por lo tanto, desde una perspectiva financiera únicamente, los sistemas universitarios ya se encuentran en una posición muy vulnerable por razones tanto estructurales como cíclicas frente a shocks externos como la crisis económica causada por la actual pandemia y el gran superávit posterior.

Efectivamente, una crisis económica y una asignación financiera deficitaria tendrían un impacto profundo y negativo en la implementación de los principios del Constructivismo en la educación que se observaría desde la calidad de la enseñanza hasta las oportunidades para la investigación y el desarrollo integral de los estudiantes. Sólo por dar algunos ejemplos:

– Desafíos Financieros: La falta de recursos limitaría la adquisición de materiales didácticos y tecnológicos necesarios para el ejercicio educativo en el contexto constructivista, que a menudo requiere herramientas interactivas y personalizadas.

– Impacto en la Calidad Educativa: Podría haber una disminución en la calidad de la enseñanza debido a la reducción de personal, aumento de la carga docente y menos oportunidades de formación profesional para los educadores.

– Reducción de Proyectos de Vinculación: Los proyectos que conectan la educación con la comunidad, significativos en el marco constructivista, podrían disminuir debido a la escasez de fondos para su desarrollo y mantenimiento.

– Limitaciones en Colaboraciones: Las oportunidades de colaboración con industrias y otras instituciones podrían verse reducidas, afectando la experiencia práctica de los estudiantes.

– Menos Inversión en Instalaciones y Programas Deportivos: La financiación limitada podría llevar a una disminución en la calidad y cantidad de instalaciones deportivas, así como en programas deportivos, que son importantes para el desarrollo integral en un marco constructivista.

– Impacto en el Bienestar Estudiantil: La reducción en actividades deportivas podría afectar negativamente el bienestar físico y mental de los estudiantes, elementos importantes en el aprendizaje constructivista.

– Recorte en Investigación y Desarrollo: La falta de fondos afectaría directamente la investigación, un pilar clave en el Constructivismo,

limitando los recursos para experimentos, proyectos de investigación y desarrollo profesional.

– Impacto en la Innovación: Con menos inversión en investigación, las oportunidades para la innovación y el avance del conocimiento se verían reducidas.

Los postulados constructivistas, aun con sus nobles propósitos, estarían marcados por las condiciones imperantes en el contexto de los estados nacionales de nuestra américa latina.

Reflexiones finales.
La investigación continua...

Disertar sobre el constructivismo en la región latinoamericana resulta en un ejercicio necesario, de cara a coadyuvar en el fortalecimiento de la educación, desde una reflexión sana, objetiva, pero, sobre todo, comprometida con la consolidación de un ideal de sociedades, plasmadas en nuestras cartas magnas, y que requieren transparencia y sostenibilidad en sus objetivos educativos, entre otras condiciones, a fin de promover una ciudadanía integral, analítica y protagonista de su destino.

Sin duda, son propósitos loables pero que requieren de grandes compromisos y consensos nacionales e incluso regionales, último aspecto difícil que, en muchas oportunidades, ha ido en detrimento no sólo de nuestra integración latinoamericana sino, además, del forjamiento, a lo interno, de políticas de estado; celebrando, incluso, los bruscos cambios, en un ir y venir de nuestras políticas educativas que, por ende, incide en la compleja situación educativa de nuestra región.

En este orden de ideas, todas las reformas educativas en América Latina de las últimas décadas, marcadas por el constructivismo y el desarrollo de competencias, buscan abordar los desafíos de bajos niveles de aprendizaje, desigualdades y necesidades cambiantes del siglo XXI. Sin embargo, la eficacia de estas depende, en gran medida, de la implementación coherente y adaptada a las realidades locales de cada país e incluso de la región latinoamericana, con referencia al contexto global.

En todo este constructo educativo, se pretende que el enfoque constructivista conciba al aprendizaje como un proceso activo donde los estudiantes construyen nuevos conocimientos basándose en sus experiencias y conocimientos previos fuertemente ligados al contexto de los estudiantes, reconociendo además la diversidad cultural y socioeconómica. Ello, con todos los matices conceptuales que fundamentan este enfoque. Conocimientos generados desde realidades donde la interacción con otros juega un papel significativo en la generación de ese conocimiento. Por lo menos, ello es lo que se pretende.

Ahora bien, pareciera que los resultados, de acuerdo con los estándares evaluativos de referencia global, como la prueba de PISA, por ejemplo, no coinciden con lo pretendido en estos postulados.

Según la UNESCO, la cual considera el análisis de estas pruebas para sus informes sobre la materia, existen bajos niveles de competencia en áreas clave como lectura, ciencias y matemáticas, lo cual, sugiere la necesidad de un reconocimiento a lo interno en cada uno de nuestros países y entre los actores educativos sobre la importancia de las condiciones que favorezcan la implementación de los ideales constructivistas con un enfoque más activo y participativo en la enseñanza, de forma más transparente y coordinada.

La estagnación en los resultados de aprendizaje indica la necesidad de un replanteamiento en los métodos y didáctica pedagógica, pero también, considerar la influencia del nivel socioeconómico, la infraestructura, condiciones familiares, oportunidades de crecimiento y construcción, no sólo de conocimiento sino las condiciones para favorecer los proyectos de vida del ciudadano.

En este orden, la adaptación curricular para atender las necesidades específicas de los estudiantes, sus intereses y sus sueños, podría ayudar a reducir las brechas de aprendizaje observadas entre diferentes grupos socioeconómicos.

Otro aspecto fundamental lo constituye el hecho investigativo. Es decir, la didáctica de enseñanza del componente de investigación, pertinente a la acción educativa tanto en docentes, estudiantes y las instituciones de formación en todos sus niveles. Cabría preguntarse si un estudiante de nuestras aulas: ¿se siente científico? o, más aún, ¿un docente de escuela se siente científico?

Basta observar como en nuestras universidades latinoamericanas los estudiantes huyen de la opción de tesis, trabajos de grado finales o tesinas con el propósito de optar por otras modalidades de requisitos de grado. Un ejemplo de ello lo constituye la Universidad Autónoma de México (UNAM) de referencia en nuestra región. Esta institución decidió diseñar un programa específico para el desarrollo de las tesis, ya que cerca del 70% de sus egresados no desean esta opción. En este

punto cabe preguntarse: ¿qué pasará con las nuevas y potenciales generaciones de jóvenes científicos latinoamericanos? (Salas, 2022)

Las otras grandes incógnitas en este entramado tienen que ver con el financiamiento y, sobre todo, con la voluntad política de la dirigencia latinoamericana de llevar adelante siquiera lo expresado en nuestras normas y mallas curriculares de nuestros sistemas educativos. (Salas, 2022)

En los grandes polos de desarrollo: EEUU, Asia, Europa e incluso la Federación Rusa, existe plena conciencia de la importancia geoestratégica del desarrollo tecnológico, que pasa por una formulación de políticas educativas que van más allá de los gobiernos de turno y logran consolidarse como políticas de Estado, transformándose en programas, presupuestos y cumplimiento de estándares de calidad con seguimiento continuo y de acompañamiento en la resolución de los nudos críticos, analizados, además, desde una perspectiva científica. (Salas, 2022)

Tenemos, sin duda, una labor titánica que pasa por sensibilizar de manera permanente, a nuestros docentes, estudiantes y a todos los actores educativos; considerando sus condiciones económicas y de oportunidades para favorecer esa sensibilización y su transformación hacia una verdadera conciencia de logros.

Todas estas acciones, sin duda, respaldadas con presupuestos nacionales pertinentes, menor burocracia y con participación, también, del sector privado; que dignifiquen la voluntad de todos los actores en ser partícipes de un sistema educativo creativo y verdaderamente innovador, capaz de ir más allá de los reportes de indicadores de calidad, y que generen un verdadero despliegue de sus resultados, transformados en acciones ciudadanas y de construcción de sociedades más justas, sanas y productivas. Incorporando al sector educativo como generador fundamental en el desarrollo de soluciones a los grandes problemas nacionales; que reflejen la internacionalización de valores ciudadanos de convivencia social bajo principios de respeto y solidaridad.

En este punto, vale resaltar una fábula de un docente llamado Antonio Pérez Esclarin, recordada en una conferencia por Salas (2022) la cual encierra, en una breve historia, los aun sin sabores de nuestros sistemas educativos latinoamericanos. Aquí presentamos un breve resumen de esta historia de Esclarin, citado en Salas (2022):

Llegaron las clases y el niño fue por primera vez a la escuela. Era un niño muy pequeño y frágil y la escuela le pareció inmensa. Pero cuando el niño descubrió que podía entrar a su salón desde la puerta que daba al exterior, se puso muy contento y ya no le parecía tan grande la escuela.

Una mañana, dijo la maestra: - Hoy vamos a hacer un dibujo. El niño se puso feliz porque le encantaba dibujar. Sacó su caja de creyones y empezó a dibujar.

- Esperen, no es todavía tiempo de empezar -les dijo la maestra-, hoy vamos a pintar flores. Al niño le pareció bien porque le encantaba pintar flores. Empezó a pintar unas extraordinarias con sus creyones rojos, anaranjados, azules.

Pero la maestra dijo: -No pinten nada todavía. Yo les voy a enseñar cómo se pintan las flores-. Y la maestra dibujó una flor roja con el tallo verde.

El niño miró la flor que había hecho la maestra, miró la que él había ya pintado y le gustó mucho más la suya. Pero no lo dijo. Volteó la hoja y pintó una flor roja con el tallo verde, igual que la flor de su maestra.

...Así, poco a poco, el niño aprendió a esperar que le dijeran lo que tenía que hacer, y se convirtió en un niño obediente y ejemplar, porque siempre hacía las cosas como le ordenaba su maestra.

Al cabo de un tiempo, la familia se mudó a otra ciudad y los padres llevaron al niño a una escuela nueva.

- Hoy vamos a hacer un dibujo -dijo la maestra el primer día que llegó el niño a la nueva escuela.

El niño se puso a esperar que la maestra dijera cómo tenían que hacer ese dibujo, pero no les dijo nada, y se puso a caminar por el salón y a mirar los dibujos de los niños.

- ¿No te gusta dibujar? -le preguntó cuando lo vio sin hacer nada.

- Sí -contestó el niño-, pero ¿qué vamos a hacer?

- No sé, lo que tú quieras. Contestó la maestra...

- ¿Con cualquier color? - Claro, si todos hicieran lo mismo, cómo sabría yo qué pintó cada uno.

- No sé -dijo el niño, y empezó a hacer una flor roja con el tallo verde.

Extracto de EL NIÑO Y LA ESCUELA.

Tomado del libro: EDUCAR VALORES Y EL VALOR DE EDUCAR. PARÁBOLAS de ANTONIO PÉREZ ESCLARÍN

Sin duda, esta es una historia que ilustra perfectamente las circunstancias reflejadas en los indicadores de la UNESCO sobre nuestros sistemas educativos. Indicadores que, a veces, parecen sólo frías cifras. De allí, muy significativo la condición de “calidez” establecida en la carta magna ecuatoriana, como una palabra vinculada a la educación y equiparada con la calidad.

Lo ocurrido en la citada historia habrá sido una situación de: ¿formación docente?, ¿disparidad socioeconómica de las escuelas?, ¿actualización docente? ¿Percepción del salario docente? ¿supervisión educativa? ¿Planificación educativa? ¿Resistencia al cambio? ¿Falta de participación de los actores educativos? ¿Problemas intrafamiliares? ¿Déficit presupuestarios de los entes rectores?; entre tantas otras situaciones. Al final, cualquiera de estas circunstancias afecta al sistema en su totalidad, sólo que el resultado impregna fundamentalmente el alma de un estudiante. (Salas, 2022)

Esta serie de reflexiones no pretenden ser verdades absolutas, por el contrario, las consideramos vivencias, referencias para profundizar en su diagnóstico y generar propuestas en cada uno de nuestros universos de acción, es decir, donde desempeñamos nuestro ejercicio educativo.

De cara a nuestros estudiantes y en los sistemas educativos donde participamos.

En el caso de esta publicación, un abordaje investigativo de las circunstancias que conforman los factores que, según todos los estudios citados, inciden de manera preocupante sobre nuestros sistemas educativos. Un compartir de vivencias que esperamos, en el marco de la interacción entre pares investigadores, podamos seguir fortaleciendo, enriqueciendo y sensibilizando; para generar conciencia, entre los participantes del hecho educativo, sobre la importancia de la educación para el desarrollo y bienestar de nuestras naciones.

La investigación continúa, en la búsqueda de oportunidades que nos permitan afrontar estos retos.

Las autoras

REFERENCIAS

Aguilar-Gordón, F. (2019) *Fundamento, evolución, nodos críticos y desafíos de la educación ecuatoriana actual*. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*. Volumen 19, Número 1 Enero-Abril pp. 1-31. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v19n1/1409-4703-aie-19-01-720.pdf>

Alfonso Caveda, D., & Alcívar García, G. (2022). *Taxonomía de la pertinencia en la educación superior ecuatoriana. Visión y acción en ECOTEC: Taxonomy of relevance in ecuadorian higher education. Vision and action in ECOTEC*. *REVISTA CIENTÍFICA ECOCIENCIA*, 9(1), 60–83. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.91.666>

Alonso, A. (2022) *La educación por competencias: un fracaso en tiempos modernos*. <https://albanoalonso.info/la-educacion-por-competencias-un-fracaso-en-tiempos-modernos/>

Benites, R. (2021) *La Educación Superior Universitaria en el Perú post-pandemia*. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/176597/La%20Educaci%c3%b3n%20Superior%20Universitaria%20en%20el%20Per%c3%ba%20post-pandemia%20VF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bolaño, O. E. (2020). *El constructivismo: modelo pedagógico para la enseñanza de las matemáticas*. *Revista Educare*, 24(3), 488–502. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1413/1359>

Carrillo, S. (2022) *El sistema educativo peruano en emergencia: el desafío político y social de la alta segregación escolar*. *Tarea*. *Revista de educación y*

cultura lima, junio del 2022. Nro. 103. Perú edición digital.
https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2022/07/Tarea103_10_Sandra-Carrillo-Luna.pdf

Céspedes, N. (2022) *La educación de personas jóvenes y adultas en el contexto de la emergencia: deuda y desafíos*. Revista de educación y cultura lima, junio del 2022. Nro. 103. Perú edición digital.
<https://www.grade.org.pe/creer/archivos/Tarea103-3.pdf>

Chávez Loor, M. D., Chávez Loor, Y., Macías Loor, M., & Chancay Cedeño, C. (2020). *Fundamentos teóricos del constructivismo y el enfoque reflexivo y su aporte en el perfeccionamiento del proceso de las prácticas pre profesionales*. Revista de Investigaciones En Energía, Medio Ambiente y Tecnología: RIEMAT, 5(1), 10–14.
<https://doi.org/10.33936/riemat.v5i1.2497>

Contexto de la OCDE. *Análisis de base teórica y conceptual*. Traducción.
<https://www.deseco.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf>

Deseco (2005) *Definición y selección de competencias*. *Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE*.
<https://www.deseco.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf>

Hernández, F., (2003). *El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales*. *Educere*, 7(23), 433-440. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602317>

Hernández-Ferrusquía, A. (2021). *Pandemia, resistencia al cambio en el contexto escolar*. *Vida Científica Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No. 4*, 9(18), 18-21. Recuperado a partir de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/view/7596>

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2020). *Producto Bruto Interno Trimestral. Junio 2020. Informe Técnico N° 03*. Recuperado el 29 dic. 2020, de https://www.inei.gob.pe/media/principales_indicadores/boletin_pbi_trimestral_iit_2020.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2020a). *Producto Bruto Interno Trimestral. septiembre 2020. Informe universidades públicas en el marco de las acciones preventivas y de control del gobierno ante el riesgo de propagación del COVID-19*. 9 de setiembre de 2020. Recuperado de <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-de-urgenciaque-establece-medidas-extraordinarias-pa-decreto-deurgencia-n-107-2020-1883788-4/>

Macías, J. E., & Barzaga, O. (2019). *Fundamentos teóricos del constructivismo para la enseñanza de la educación física*. *Revista Cognosis. Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de La Educación*, IV(1), 99–109. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/1578/2018>

Mayer, R.E. (1992). *Guiding students' cognitive processing of scientific information in text*. En M. Pressley, K. R. Harris y J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school*. San Diego: Academic Press.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2023) *Cómo trabajamos*. Sitio oficial web. <https://www.oecd.org/acerca/>

Reátegui Torres, G. R., Yahuana Pasapera, R., Soplin Rios, J. A., Vizcarra Quiñones, A. M., & Barba-Briceño, L. E. (2022). *Conductismo, cognitivismo, constructivismo: sus aportes y las características del docente y estudiante*. *Paidagogo*, 4(2), 90–102. <https://doi.org/10.52936/p.v4i2.136>

Red Europea de Información en Educación [Eurydice] (2002) *Estudio 5: Las competencias clave*. <https://ampesxabiacompetencias.files.wordpress.com/2015/06/competencias-clave-eurydice-2002.pdf>

República del Ecuador (2008) *Constitución*. Registro Oficial 449 de 20-oct-2008. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

Rodríguez, A., Romero, M. I. ., Toala Pilay, M. A. ., & Murillo Quimiz, L. R. . (2022). *Sistema inteligente para la evaluación de competencias docentes mediante un enfoque constructivista*. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 4(2), 316–325. Recuperado a partir de <https://editorialalema.org/index.php/pentaciencias/article/view/63>

Salas, F. (2022) *Conferencia y entrevista*. 2do. Congreso Internacional Multidisciplinario HUMANIDAD 2022. Contacto: acvenisproh@gmail.com

Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>

Ticona, H. (2010) *La política educativa peruana y el constructivismo*.
<https://wwwcarpetapedagogica.blogspot.com/2010/11/la-politica-educativa-peruana-y-el.html>

UNESCO/NU. CEPAL/UNICEF (2022) *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*.
<https://repositorio.cepal.org/items/b0d07c37-dc3d-42cb-89bf-98dc29d67130>

UNESCO/OREALC (2001) *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000135468>

RESOLUCIÓN DE ARBITRAJE



**RED INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN GALILEO ECUADOR
RESOLUCIÓN N° REDDIGEC 2023-019
ASAMBLEA EXTRAORDINARIA N° 006**

La Red Internacional de Investigación Galileo Ecuador, registrada bajo el Nro. SENESCYT- REG-RED-22-0167; en uso de las atribuciones que les confiere los artículos 3 y 5 de su estatuto:

CONSIDERANDO

Que en plan anual de funcionamiento de REDIIGEC, se contempla las funciones propias de las actividades de investigación como estrategia para el cumplimiento de su objeto social.

CONSIDERANDO

Que se ha solicitado el proceso de arbitraje por pares de expertos, mediante la técnica doble ciego; de acuerdo a los estándares internacionales que rige la materia al siguiente: proyecto de investigación / Producto(s) educativo(s)-investigativo(s) / Prototipo(s) / Proyectos de investigación o de naturaleza editorial; titulado: CONSTRUCTIVISMO EN EL IDEARIO LATINOAMERICANO.

CONSIDERANDO

Que el Grupo de Investigación "PDAL" Y ", "Ciencias de la educación"; con competencias en el caso, presentaron ante la instancia de la Coordinación Académica el informe técnico pertinente y el mismo recomendó la aprobación para publicación con aval de arbitraje, fomentando así la producción, promoción y difusión investigativa, desde la rigurosidad científica.

CONSIDERANDO

Que es atribución de esta instancia avalar las recomendaciones de las unidades operativas que conforman REDIIGEC y en todos sus capítulos internacionales, en relación a los procesos de arbitraje por pares de expertos, mediante la técnica doble ciego; en correspondencia a los estándares internacionales que rigen la materia a: proyectos de investigación / Producto(s) educativo(s)-investigativo(s) / Prototipo(s) / Proyectos de investigación o de naturaleza editorial; de instancias académicas o científicas que así lo solicitan y de acuerdo a la disponibilidad de grupos de investigación asociados a esta red que posean las credenciales académicas pertinentes entre sus miembros asociados.

CONSIDERANDO

Que la Red Internacional de Investigación Galileo Ecuador, ha sido creada para la cooperación científica y tecnológica en el cumplimiento de su objeto social.

RESUELVE

ARTÍCULO 1. Auspiciar y acompañar la aprobación académica por pares de los Grupos de Investigación con competencia; en favor del desarrollo, investigación y publicación del prototipo: CONSTRUCTIVISMO EN EL IDEARIO LATINOAMERICANO. Así mismo, la publicación ON LINE en el sitio web institucional.

ARTÍCULO 2. Comuníquese a la Institución solicitante. De su conocimiento y fines pertinentes.

Dado y firmado en Guayaquil, Ecuador; a los quince días del mes de noviembre de dos mil veintitrés;



Código de verificación Institucional



Firmado electrónicamente por:
FRANKLIN GERARDO DE
GREGORIO SALAS AULAR

Coordinador General



ISBN: 978-9942-45-168-2



9 789942 451682



0963686761001
ACVENISPROH®
EDICIONES