

INQUIETUDES METODOLÓGICAS

TOMÁS FONTAINES-RUIZ / ANA DELIA BARRERA



REDES 2017
COLECCIÓN EDITORIAL

Inquietudes metodológicas

Tomás Fontaines-Ruiz
Ana Delia Barrera

Coordinadores



Primera edición en español, 2018

Este texto ha sido sometido a un proceso de evaluación por pares externos con base en la normativa editorial de la UTMACH

Ediciones UTMACH

Gestión de proyectos editoriales universitarios

283 pag; 22X19cm - (Colección REDES 2017)

Título: Inquietudes metodológicas. / Tomás Fontaines-Ruiz / Ana Delia Barrera, (Coordinadores)

ISBN: 978-9942-24-126-9

Publicación digital

Título del libro: Inquietudes metodológicas

ISBN: 978-9942-24-126-9

Comentarios y sugerencias: editorial@utmachala.edu.ec

Diseño de portada: MZ Diseño Editorial

Diagramación: MZ Diseño Editorial

Diseño y comunicación digital: Jorge Maza Córdova, Ms.

© Editorial UTMACH, 2018

© Tomás Fontaines / Ana Delia, por la coordinación

D.R. © UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA, 2018

Km. 5 1/2 Vía Machala Pasaje

www.utmachala.edu.ec

Machala - Ecuador

Advertencia: “Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electro-óptico, por fotocopia o cualquier otro, existente o por existir, sin el permiso previo por escrito del titular de los derechos correspondientes”.



César Quezada Abad, Ph.D

Rector

Amarilis Borja Herrera, Ph.D

Vicerrectora Académica

Jhonny Pérez Rodríguez, Ph.D

Vicerrector Administrativo

COORDINACIÓN EDITORIAL

Tomás Fontaines-Ruiz, Ph.D

Director de investigación

Karina Lozano Zambrano, Ing.

Jefe Editor

Elida Rivero Rodríguez, Ph.D

Roberto Aguirre Fernández, Ph.D

Eduardo Tusa Jumbo, Msc

Irán Rodríguez Delgado, Ms.

Sandy Soto Armijos, M.Sc.

Raquel Tinóco Egas, Msc.

Gissela León García, Mgs.

Sixto Chiliquinga Villacis, Mgs.

Consejo Editorial

Jorge Maza Córdova, Ms.

Fernanda Tusa Jumbo, Ph.D

Karla Ibañez Bustos, Ing.

Comisión de apoyo editorial

Índice

Capítulo I

La inteligencia investigativa y sus posibilidades de desarrollo desde el currículo universitario 11

Johan Pirela Morillo; Yamely Almarza Franco

Capítulo II

Estudios de laboratorio sobre el fenómeno de la procrastinación..... 37

Gerardo Torres Ceballos

Capítulo III

Sistematización de experiencias educativas en contextos universitarios 58

Liliana Canquiz

Capítulo IV

Estrategia afectiva-cognitiva para la elaboración de proyectos en posgrado: una propuesta para el desarrollo de la creatividad..... 84

Martha Valadez Huizar

Capítulo V

La pedagogía de proyectos como metodología de investigación-acción.....117

Daniel Bovolenta Ovigli; Pedro Colombo Junior

Capítulo VI

Estrategia colaborativa de investigadores en formación a través de grupo cerrado de Facebook146

Irma Camarena Pérez

Capítulo VII

Aprendizaje de servicio solidario: una metodología para investigar en contextos comunitarios181

Ines Aray; María Palomo; Tomás Fontaines-Ruiz

Capítulo VIII

Comprensión y producción de significados: premisas e implicaciones estratégicas para la motivación y el aprendizaje de la investigación científica208

Ana Delia Barrera; Tomás Fontaines-Ruiz; Jorge Maza-CORDOVA

Capítulo IX

La competencia lectora en la formación para la investigación ...
..... 238

Yolanda González de la Torre; Luis Alfredo Mayoral Gutiérrez

Capítulo X

La publicación científica: entre lo humano y lo metódico
.....263

Tomás Fontaines-Ruiz; Jorge Maza-CORDOVA; Ana Delia Barrera

Agradecimiento

Un texto colectivo es un concierto de voces que se sintonizan para crear un sentido. En esta oportunidad el sentido es una sinergia que denominamos inquietudes y le asignamos como contexto los procesos metódicos. Esta tarea demandó confianza, dedicación, tiempo, confrontaciones de intereses, emoción, pasión. Demandó creencias en nuestras capacidades para llegar a decir lo que vemos con la intención de cambiar lo que vivimos. Queremos agradecer la confianza institucional y del colectivo que acató el llamado a materializar sus inquietudes metodológicas al compás de nuestra dirección. También agradecemos a nuestros lectores porque sus críticas permitieron afinar nuestras voces y llenarlas del sentido que afronta la duda con la solvencia del saber relativo.

Tomás Fontaines-Ruiz / Ana Delia Barrera.

Introducción

El éxito de una investigación es la consecuencia de la interacción de factores actitudinales, metódicos y discursivos transversalizados por la inquietud del que investiga, en aras de satisfacer sus dudas y encontrar sentido a las variables latentes que fluctúan alrededor del fenómeno estudiado. Es por eso que muchos textos abordan estos elementos de manera diferenciadas buscando explicar cómo los intereses, acciones, pensamientos, concepciones del investigador, así como las representaciones o imaginarios sobre la investigación, sus técnicas e instrumentos pueden impulsar o detener su práctica, llegando a construir unidades de sentido para explicar la influencia de la esfera socio-discursiva en la construcción del conocimiento; dejando claro que en el acto de crear cosas con palabras es necesario reconocer la presencia del otro y sus circunstancias.

En este libro, fruto del trabajo colectivo de colegas mexicanos, colombianos, brasileros, venezolanos, cubanos, ecuatorianos, se comparte el resultado de muchas inquietudes dirigidas a optimizar el proceso de formación y desempeño de la investigación. Los dos primeros capítulos abren el camino. Bajo la figura de la inteligencia investigativa y la procrastinación, dan cuenta de la sinergia multidisciplinaria que explica la disposición humana para investigar y nos encienden las

alertas sobre el fenómeno de la postergación como un enemigo silente en el cumplimiento de metas. Del tercer al séptimo capítulo, se sintetizan experiencias aplicativas sobre investigación acción, aprendizaje en servicio, metodología de proyectos como alternativas para intervenir escenarios humanos, trabajo en entornos digitales. Finalmente, los capítulos 8,9 y 10, tienen un corte socio discursivo con énfasis en la alfabetización académica para leer, comprender y crear textos académicos potencialmente publicables. Como se puede notar, este libro va de la actitud a lo metódico y desde aquí a lo textual, dejando claro el encadenamiento de nuestras inquietudes, mientras estamos imbricados en un proceso de investigación.

En resumen, todos los capítulos del libro se dirigen a comprender aspectos intervinientes en la generación del conocimiento metódico. Esperamos que nuestros lectores puedan encontrar activadores para inquietarse y que decidan compartir sus confrontaciones para ampliar nuestras fronteras conceptuales en torno a la comprensión de los procesos metódicos, discursivos y actitudinales vinculados con la investigación científica.

03 Capítulo Sistematización de experiencias educativas en contextos universitarios

Liliana Canquiz Rincón

La formación en investigación educativa es de naturaleza compleja por el mismo campo empírico donde ocurren los hechos objeto de estudio; por lo que el investigador debe contextualizar, organizar, develar relaciones entre los conceptos y/o datos que se generan. De aquí surgen diferentes escenarios, así como factores que inciden en el interés, el método de abordaje y en la rigurosidad de los procesos investigativos.

Este proceso lo hemos estudiado desde la sistematización de experiencias, por cuanto permite impulsar experiencias en las cuales las propias personas son protagonistas de ellas, realizan una interpretación crítica de las mismas, lo que permite generar nuevos conocimientos útiles para el enriquecimiento de las prácticas y los proyectos formativos, así como para la construcción de aportes teórico-críticos en una perspectiva de transformación y cambio social.

Liliana Canquiz Rincón. Doctorado y Postdoctorado en Ciencias Humanas. Docente Titular Jubilada de la Universidad del Zulia, Venezuela. Especialista en formación docente y en desarrollo curricular. Investigadora activa. Autora de numerosas publicaciones en revistas científicas. Docente de Pregrado y Postgrado en el área de formación docente, investigación, evaluación institucional, diseño curricular, formación de investigadores. Asesora en el área curricular y Editorial.

Por tanto, en este trabajo abordamos el estudio de la sistematización de experiencias como un proceso de investigación que realizan los sujetos sobre sus prácticas educativas; implica registro, reconstrucción, reflexión, análisis tanto individual como colectivo de la realidad para la construcción del sentido y los significados lógicos, problemas y relaciones situadas e históricas que favorezcan el aprendizaje y la transformación de lo aprendido.

En tal sentido, se aborda el contexto formativo universitario a través de una experiencia de postgrado aplicando la sistematización desde una postura crítica, sobre todo reflexiva, en la cual el sujeto es capaz de interrogar y leer su práctica socio-pedagógica y los procesos de intervención que en ella se originan. Aquí entonces el dualismo teoría práctica es rebasado por la construcción crítica de un nuevo conocimiento que hace aportes al desarrollo académico y social.

Para ello se desarrolló un proyecto formativo, incorporando la sistematización de experiencias educativas como un proceso de investigación que realizan los sujetos sobre sus prácticas educativas como fuente de conocimiento. Igualmente se trabajó con el Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (M-DECA), la cual parte de la formación permanente y reflexiva de los docentes, entendida como la necesidad de éstos de formarse para mejorar e innovar su práctica pedagógica complementando con estrategias adecuadas y pertinentes a la sistematización de las experiencias educativas.

Contextualización de la experiencia

El Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (M-DECA) tiene su origen en el año 2009, con la aprobación de la Red para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (REDECA), como apoyo al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) en México, cuando se propuso desarrollar un proyecto de investigación en red con la participación de cuatro cuerpos académicos mexicanos. Esta red tuvo como objeto de estudio la evaluación de competencias de los docentes en el ámbito

universitario. Es así como el M-DECA surge como producto de la primera etapa de la red y a partir de allí se desarrolló un programa de formación dirigido a los profesores que permitió valorar, modificar y refinar acciones para una mejor aplicación de la misma.

En tal sentido, esta experiencia de investigación se enmarca en el modelo M-DECA, el cual como estrategia metodológica se desarrolló en tres etapas:

1.- Etapa Co-situacional o de formación en la que se diseñó un proyecto formativo para su posterior aplicación en un grupo determinado. En el caso que nos ocupa se diseñó la secuencia didáctica correspondiente al programa de Evaluación Institucional y Curricular de la Maestría en Supervisión Educativa, buscando propiciar el conocimiento y la aplicación progresiva de los referentes teóricos y metodológicos relacionados con los procesos de evaluación institucional, en especial sus modelos de desarrollo. Entendida la evaluación institucional como un proceso y a la vez una herramienta necesaria para promover la mejora continua de los procesos académico-administrativos en las instituciones.

Una vez diseñadas las competencias se estructuró el dispositivo de formación, incorporando a los participantes bajo un proceso de reflexión-acción, permeado por la sistematización de experiencias educativas durante todo el proceso.

2.- La segunda fase lo constituye la intervención en el aula o fase co-operacional, donde se ejecutó el proyecto formativo propiamente dicho, se llegó a documentar todo el proceso y se utilizaron diversas estrategias metodológicas características de la sistematización de experiencias en conjunción con el M-DECA. En relación con la intencionalidad de esta intervención, la misma se organizó alrededor de tres ejes:

- a) La reflexión crítica con la participación de los actores.
- b) La búsqueda e integración de la relación teoría-práctica y la generación del conocimiento.
- c) Y la relación sujeto objeto de investigación a partir de considerar factores contextuales o históricos

3.- Y por último la fase de co-producción, en la cual se valoró la experiencia ejecutada con los mismos actores participantes.

Durante cada una de estas fases, tanto los docentes participantes como los docentes facilitadores llevaron a cabo un proceso de observación, descripción, investigación, reflexión, registro, análisis documental y discusión grupal que permitió valorar la experiencia con base a la sistematización de evidencias obtenidas durante el desarrollo de la misma.

Referentes teóricos de la experiencia

En el marco de la Red Educativa para el Desarrollo y Evaluación Profesional Docente (REDEPD), se desarrolló esta investigación trabajando de manera transversal tanto la formación como la intervención, asumiendo la modalidad de acción participativa, reflexiva y crítica, buscando en todo momento transformar el M-DECA en una estrategia teórica y metodológica, orientada en la comprensión y transformación de la práctica educativa que se refleja en cambios reales en el aula a partir de una docencia por competencias (Marín, Guzmán, Inciarte, Araya, 2015).

Cabe destacar, la participación de once universidades de México, Bélgica, Colombia, España, Chile y Venezuela en REDEPD, durante dos años de trabajo investigativo e intervención en las prácticas pedagógicas de los docentes integrantes de la experiencia.

Es así como durante la intervención en el proyecto formativo, se facilitaron una serie de vivencias, basadas primeramente en la reflexión y construcción individual, para luego ser validadas a través de la intersubjetividad generada en los diálogos reflexivos, espacio de discusión y crecimiento que compartieron con sus compañeros. Por tanto, se reconoce el valor de la investigación durante todo el proceso y la reflexión crítica, analítica y contextualizada que permeo la experiencia.

La práctica reflexiva como modelo de formación docente es importante, viable y trascendental; sin embargo, no es suficiente el trabajo reflexivo del maestro. No basta con que el profesor reflexione y tome conciencia del cambio, sino cuenta con el acompañamiento de algún par académico que lo apoye en el camino de la transformación e innovación. Por ello, para esta experiencia fue muy importante el aprendizaje cooperativo y colaborativo.

Los estudios al respecto señalan que la mejor alternativa para los docentes es contar con el apoyo de los pares. De esta manera surge el trabajo colaborativo, adoptando la estrategia del diálogo reflexivo enunciada anteriormente, cuyas modalidades de aplicación son cuatro (Guzmán, Marín e Inciarte, 2014):

1. Reflexión personal.
2. Diálogo reflexivo con otro colega: contar la historia.
3. Diálogo reflexivo con otro colega: formar parte de la historia.
4. Diálogo reflexivo con otros colegas: facilitar el desarrollo de la práctica reflexiva.

Estos diálogos parten de la reflexión personal “a solas” y se van desarrollando en diferentes niveles de participación con otros compañeros. Por ejemplo, cuando se reflexiona con un compañero, luego de realizar una práctica o antes, durante y después de una experiencia. Y por último, el docente promueve la práctica reflexiva con un grupo de compañeros conformando triadas en donde se alternan los roles como facilitador, presentador y observador.

Actualmente la concepción del docente ha cambiado a docente práctico reflexivo (Schön, 1998, Perrenoud, 2006) citados por Marín, Guzmán, Inciarte, Araya (2015); en tal sentido, en la experiencia realizada se asume la práctica reflexiva, a través del trabajo colaborativo de los docentes con los cuales se promueve la reflexión y los cambios de las instituciones educativas en las que laboran.

Esta práctica reflexiva permite la incorporación de un conjunto de estrategias como el diálogo reflexivo, el modelado meta cognitivo, la traducción dialógica, el diario y el portafolio, como instrumentos de práctica reflexiva que pueden dar cuenta del proceso e integrar lo aprendido (Guzmán, Marín e Inciarte, 2014).

En la búsqueda del mejoramiento e innovación de las prácticas educativas y de los sujetos involucrados, se situó al docente más allá de ser simplemente el sujeto evaluado, para convertirse en un sujeto participante en su formación y evaluación. Lo anterior implica trabajar en procesos de formación permanente con los profesores que llevarán al desarrollo y evaluación de competencias docentes, transformando el binomio evaluación-formación en uno de formación-evaluación (Marín y Guzmán, 2012).

El docente se convierte entonces, en un practicante reflexivo, quién de acuerdo con Paquay y Wagner (2005) citado por Guzmán, Marín e Inciarte (2014) es un investigador que privilegia actividades que apoyan su reflexión, como llevar un diario de incidentes críticos por ejemplo. Tiene como guía a otro compañero que también se concibe como un “practicante reflexivo”, con esto se favorece la formación grupal y colaborativa por encima del aprendizaje individual. En síntesis, nos adherimos a un modelo de formación de profesores sustentando en la indagación que tenga como eje la práctica reflexiva y la investigación.

Un buen docente a criterio de Cano (2012) desarrolla esquemas de acción más reflexión personal en forma contextualizada, aplicados con criterios y sensibilidad. Es decir, lo importante no es acumular conocimientos, sino integrarlos de forma pertinente en cada contexto.

Desde la posición de los autores anteriormente citados, la cual se comparte, la función principal del docente es facilitar la reflexión en torno a lo que ocurre como parte de la interacción pedagógica, tomando en cuenta los medios y productos logrados, pero especialmente el proceso, errores y aciertos, incidentes y experiencias, la comparación entre

lo planeado y lo logrado, las dinámicas grupales. Esta praxis reflexiva posibilita la realimentación del proceso e incorporar aquellas mejoras que permitan refinar el proyecto, los métodos y los materiales empleados.

Otro apoyo teórico de especial significancia lo constituye la Sistematización de Experiencias Educativa (SEE) basada en la investigación en educación desde el paradigma cualitativo, la cual tiene como meta la exploración de contextos para obtener descripciones y explicar la realidad subjetiva de las prácticas de una manera socio-crítica.

La formación en sistematización como propuesta crítica generadora de conocimiento, exige una deconstrucción epistemológica de los presupuestos que fundamentan la investigación científica tradicional, entre otras cosas, porque su objeto de estudio es la práctica social, profesional, académico o formativo Ghiso (1998) citado por Barbosa, Barbosa y Rodríguez (2015).

En tal sentido, la sistematización rompe el paradigma de la investigación científica tradicional, al proponer una lógica heurística, más cercana a los procesos de reflexión individual y colectivos. Por tanto, requiere ser comprendida como una propuesta crítica, innovadora, no solo por los intereses teóricos que la guían, sino también por los desaprendizajes y las rupturas epistemológicas que se requieren hacer al implementar este tipo de estrategia orientada a la construcción del conocimiento socio-crítico.

Estos procesos de sistematización estimulan a los docentes universitarios y futuros profesionales en formación a implicarse en diálogos con ellos mismos, facilitando de esta manera el reconocimiento de sus posturas, creencias, opiniones, intereses, utopías, acerca de una situación vivida y compartida. Por lo tanto, produce nuevas lecturas y sentidos sobre la práctica profesional, formación o de vinculación universitaria.

El primer paso de un proceso de sistematización a criterio de estos autores, no es teorizar o aplicar teorías a una experiencia para explicarla; es por el contrario un momento de

alta reflexividad dialógica que permite el reconocimiento de los sujetos y de los diferentes órdenes de significado desde donde se puede narrar, comprender y conceptualizar la acción social.

Para Zuñiga y Zuñiga (2013), sistematizar participativamente las experiencias sirve para:

- Reconocer el sentido y significado de nuestra acción socio política.
- Fortalecer las identidades a través de la recuperación de las experiencias.
- Tener una comprensión más profunda de las experiencias que realizamos, con el fin de mejorar nuestra propia práctica.
- Construir conocimiento a partir de la práctica socio política que intencionamos.
- Compartir los aprendizajes y conocimientos generados.
- Conceptuar nuestra práctica, sirviendo de base para la acción estratégica del colectivo o institución.

Para la sistematización todo sujeto es objeto de conocimiento y posee una perspectiva y un saber producto de su hacer. En tal sentido, en nuestra experiencia formativa los docentes participantes, todos maestros en ejercicio de los diferentes niveles del sistema educativo bolivariano, poseen una experiencia muy valiosa en el ámbito laboral, la cual utilizamos para generar procesos de reflexión y contrastación entre la realidad y la teoría sobre evaluación educativa, en especial sobre los cambios que deben generarse en las escuelas a fin de transformarlas en instituciones educativas de calidad.

Según Barbosa, Barbosa y Rodríguez (2015) la SEE es una estrategia investigativa que se expresa en la intervención reflexiva y constructiva de la práctica educativa en pleno dinamismo y contiene acciones que se expresan en categorías como la observación y el seguimiento, exploración y descripción, revisión y análisis documental. Por lo tanto, permite reconstruir la práctica educativa y fortalecerla.

Continúan los autores definiéndola como un proceso de reflexión analítica de la experiencia de intervención, recuperación de la experiencia en la práctica; tematización y apropiación de una experiencia determinada y documentación, aprendizaje y acción.

Por lo tanto, es una actividad que permite construir y explicar los saberes producidos en una experiencia, utilizando para ello técnicas de investigación cualitativa, formulación de interrogantes y categorías, reconocimiento de saberes y significados. En tal sentido, el enfoque está dado desde el desarrollo de la experiencia y no de los resultados, siendo de mucha importancia el aporte de cada participante desde su vivencia individual.

Los participantes se comprometen con el registro de la experiencia. Este compromiso exige la documentación de ideas y emociones, las cuales son enmarcadas por acciones sociales situadas. El registro es llevado a la reflexión, en donde se suman elementos contextuales y se comprenden los hechos; todo para facilitar la toma de decisiones.

Otro aporte lo presenta Jara (2012) quien afirma que la SEE es una apuesta de recuperación, análisis y apropiación de prácticas educativas que, al relacionar sistémica e históricamente sus elementos teóricos y prácticos, facilita la comprensión y explicación del sentido, las lógicas y los problemas que presentan tales prácticas.

Por lo tanto, para este autor a partir de la sistematización de experiencias se recupera lo sucedido, reconstruyendo históricamente para interpretarlo y obtener aprendizajes. Y esta fue precisamente una de las intenciones del proceso vivido con los docentes de la Maestría en Supervisión Educativa: recuperar su experiencia en el ejercicio de sus funciones, interpretando cada una de las vivencias compartidas y construyendo a partir de ellas aprendizajes válidos en su desempeño como futuros supervisores.

Para ello fue necesario apoyarse en una serie de técnicas e instrumentos de recolección de datos, coherentes con el modelo de investigación y actuación, que nos permitieran registrar las evidencias como reflexiones, construcciones teóricas, observaciones, hallazgos, propuestas, entre otros.

Otro fundamento de apoyo teórico en esta investigación, lo representa la Pedagogía de la Integración (Roegiers, 2010) cuya premisa es determinada desde la integración de saberes, saber hacer y saber ser, en situaciones problema extraídas de la realidad, para ser utilizados en forma concreta y consciente en entornos cotidianos, permitiendo la resolución de dificultades y la construcción de aprendizajes. Para ello, es necesario establecer un espacio en el cual la teoría se comprende como una forma de interpretar la realidad a través del conocimiento y la práctica en el aprender haciendo (Marín, Guzmán, Inciarte y Araya, 2015).

Roegiers (2010) constructor de este nuevo enfoque, sustenta su propuesta desde el principio de la integración, entendiéndola como un proceso propio e individual de cada estudiante, a través del cual se le invita a utilizar los saberes adquiridos y a movilizarlos para enfrentar situaciones complejas. Por lo tanto, bajo este enfoque los estudiantes son evaluados en torno al desarrollo de esas situaciones complejas.

En pocas palabras, el estudiante debe ser capaz de transferir sus saberes y sus aprendizajes al contexto; debe integrar sus conocimientos y utilizarlos de forma concreta en situaciones de la vida cotidiana. En tal sentido, el docente debe presentar situaciones complejas o situaciones de integración a sus estudiantes, invitándolos a resolver y aplicando de manera constructiva sus saberes. Este es el rol principal del docente bajo este modelo.

Ahora bien, ¿que significan situaciones complejas o situaciones de integración?. Una situación compleja es entonces, lo que permite poner en práctica aprendizajes, comprobar que el estudiante ha adquirido los nuevos conocimientos y que sabe utilizarlos de nuevo no solo en una, sino en diversas situaciones.

Por tanto, la Pedagogía de la Integración es la puesta en práctica de un enfoque que construye los aprendizajes etapa por etapa, permitiendo a los estudiantes hacer frente a cualquier situación de la vida cotidiana (Roegiers, 2010).

Como parte de los beneficios del desarrollo de esta pedagogía, y citando al propio Roegiers (2010), los estudiantes no solo consiguen resolver de la mejor manera las situaciones complejas, sino además logran aprendizajes más estables, mayormente consolidados; y por otro lado, todos los estudiantes progresan, desde los más adelantados hasta los menos avanzados, en función del acompañamiento y la planificación que se realiza para cada una de las situaciones a confrontar y facilitadas por el docente.

Bajo estas premisas se diseñó la secuencia didáctica utilizada en esta investigación, organizando la situación problema desde la integración de saberes, a objeto de que los cursantes de la Maestría en Supervisión Educativa, reflexionaran ante situaciones complejas inherentes a la evaluación institucional y a los cambios muy particularmente que en las instituciones educativas deben ocurrir. Para ello se utilizaron las preguntas generadoras, y se les solicitó la aplicación de sus conocimientos en propuestas concretas dirigidas a la solución de la situación problema presentada.

En tanto, la evaluación institucional, se constituye en otro referente teórico asumido por la investigación. Representó nuestro objeto de estudio en la secuencia didáctica; en tal sentido, se define como un proceso permanente que aborda cada una de las fases del proceso académico - administrativo de la institución, promoviendo la resolución de conflictos y el abordaje de desafíos de manera colectiva y comprometida entre los actores claves de la institución a favor de la calidad educativa. Este proceso impacta las funciones referidas a la planificación y gerencia de la escuela.

Por tanto la evaluación institucional como proceso permite identificar el estado real de las instituciones educativas, en cuanto a sus debilidades y fortalezas, el tipo de organización que se desea, las orientaciones a seguir para la resolución de

problemas o los cambios que son viables, a fin de optimizar la acción docente, gerencial y/o institucional, así como el mejoramiento continuo con el propósito de elevar la calidad educativa y la eficiencia, eficacia y efectividad que demanda la sociedad de estas instituciones.

Ahora bien, como supervisores educativos en formación, para los docentes participantes se hace necesario considerar la identificación de las necesidades del entorno educativo, a fin de aportar soluciones a las problemáticas que se les presentan como docentes y futuros directivos en la institución, basados en la reflexión permanente, la indagación sistemática y la integración de saberes.

De esta manera se diseñó el objeto de estudio en la secuencia didáctica, procurando la integración de sus saberes y el dominio teórico y metodológico de los mismos.

Desarrollo de la experiencia

Esta experiencia de formación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, crítico, reflexivo y transformador, por cuanto el conocimiento se abordó como un acto de comprensión de los participantes, dándole interpretación a un conjunto de símbolos socioculturales, en la búsqueda de la transformación de la práctica educativa. En este caso, a las ideas, conceptos, vivencias que exteriorizan los participantes del curso de Evaluación Institucional y Curricular del Programa de la Maestría en Supervisión Educativa. Por lo tanto, sus experiencias y vivencias como docente en ejercicio y directivo en formación, es sumamente valiosa y se convierte en el objeto a ser sistematizado.

En tal sentido, se aplicó la secuencia didáctica en el aula, considerando la etapa co-operacional del Modelo M-DECA, correspondiente al objeto de estudio II referido a la evaluación institucional. El grupo estuvo conformado por 18 participantes, todos docentes en ejercicio de los niveles de Educación Básica y Media Diversificada del Sistema Educativo Bolivariano, en su mayoría laborando en zonas foráneas del Estado Zulia, Venezuela.

El proyecto formativo en cuestión buscaba contribuir a la formación de los docentes como supervisores educativos. Para ello se plantearon las siguientes competencias a desarrollar por los participantes:

- Analiza las ventajas de aplicar modelos de evaluación institucional en pro de mejorar la eficacia, eficiencia, efectividad y calidad organizativa de las escuelas.
- Promueve procesos de cambio en la institución educativa partiendo de la reflexión del por qué, para qué, los alcances y las formas de viabilidad de la evaluación institucional.
- Diseña modelos de evaluación institucional contextualizados a la realidad educativa venezolana, utilizando criterios que promuevan la interacción comunicativa y los valores institucionales.

De igual forma se plantearon las siguientes intenciones formativas:

- Analiza el desarrollo de modelos de evaluación institucional en el área pedagógica, administrativo-organizativa y de recursos en una institución educativa.
- Define criterios e indicadores de calidad, impulsando la transformación institucional.

Seguidamente se dio inicio al dispositivo de formación con la presentación de la situación problema para de esta manera, favorecer las actividades de aprendizaje sustentadas en el diálogo reflexivo, la integración de saberes y el trabajo colaborativo. Cabe destacar, que se conformaron tríadas en las que cada uno de los participantes desempeñaron los diferentes roles de presentador, facilitador y observador.

Todo el trabajo se desarrolló acorde a las intenciones formativas y las competencias. De las mismas se derivaron actividades de aprendizaje con sus correspondientes recursos de apoyo y evidencias de desempeño. Estas fueron diseñadas integrando los saberes correspondientes al objeto de estudio e igualmente estrategias motivadoras contextualizadas como el diálogo reflexivo, la técnica SQA (Pimienta, 2012), la

cual enfoca al participante a expresar lo que sabe, lo que quiere saber y lo que aprendió. De igual forma, los cuadernos de campo, los cuales permitieron registrar todas las observaciones, reflexiones y conclusiones producto del análisis en forma individual y grupal. Así mismo, la integración del grupo en tríadas permitió la participación activa y la cooperación entre sus integrantes.

En cuanto a las evidencias se logró elaborar por cada actividad un informe breve en donde se recogieron las observaciones y conclusiones de la plenaria, para ello se utilizaron los cuadernos de campo. Otra evidencia fue el cuadro SQA por participante, resultado de la aplicación de la estrategia del mismo nombre, el cual fue compartido al inicio de la secuencia y finalizada la misma. En cada una de las actividades los recursos de apoyo cumplieron un papel fundamental. Las mismas fueron seleccionadas cuidadosamente en total correspondencia con las intenciones formativas y las actividades propuestas. Sin embargo, el grupo no abordó con profundidad y de manera analítica los mismos. Por lo que representó una debilidad para el desarrollo del dispositivo, en tanto el grupo de clase no demostró suficiente dominio teórico, lo que obligó a la facilitadora a enfatizar en algunos contenidos y actividades planificadas en el dispositivo de formación.

De esta situación se registraron evidencias en las grabaciones de video, cuadernos de campo y fotografías.

Ahora bien, asumiendo a la SEE como parte del enfoque metodológico, se optó por el análisis de contenido a fin de procesar las evidencias recogidas a través de los cuadernos de campo, las grabaciones de video y la técnica SQA.

Para ello fue necesario definir los ejes de sistematización que nos ayudaron a orientar el análisis con sus respectivas categorías, tal y como se observa en la tabla 1.

Tabla 1. Ejes de sistematización con sus correspondientes categorías.

Ejes de sistematización	Categorías
Concepción de Evaluación Institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Calidad educativa - Proceso sistemático, reflexivo y permanente - Investigación evaluativa - Identificación de necesidades - Toma de decisiones - Mejoramiento y transformación de la gestión institucional y pedagógica - Recolección y análisis de la información - Estrategia - Excelencia educativa - Procesos académicos y administrativos - Construcción de saberes
Elementos de la Evaluación Institucional Planificación Gestión Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Agentes internos y externos - PEIC (proyectos institucionales y socioproductivos) - Actividades, motivación laboral - Misión, visión - Evaluación instruccional - Actitudes de los actores del proceso - Desempeño laboral - Clima organizacional - Formación docente - Programas - Recursos económicos y tecnológicos - Actividades académico -administrativas - Infraestructura - Rendimiento estudiantil - Metodología docente - Organización jerárquica de las instituciones - Perfiles académicos - Intervención de las comunidades
Procesos de la evaluación institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilización de los actores - Diagnóstico - Planificación (Plan de Acción) - Gestión/ejecución - Evaluación de resultados - Momentos de la evaluación - Estrategias de la evaluación institucional (Autoevaluación, Coevaluación, Heteroevaluación) - Desarrollo e integración de estrategias - Conformación de equipos de trabajo - Seguimiento

Criterios a evaluar

- Rendimiento académico/estudiantil
- Planificación
- Normas de convivencia
- Responsabilidad social
- Trabajo en equipo/ cooperativismo
- Compromiso ético vocacional
- Eficacia, eficiencia, efectividad
- Formación académica
- Praxis pedagógica
- Sentido de pertenencia

Implicaciones de la evaluación institucional

- Participación de la comunidad (padres, representantes)
- Integración del PEIC al desarrollo pedagógico
- Instalación de comisiones de trabajo
- Abordaje de problemas existentes
- Delimitación de los elementos a evaluar
- Actitudes favorables para el cambio
- Toma de decisiones para el logro eficiente, efectivo y eficaz de la organización
- Coherencia entre la planificación organizacional con el modelo curricular
- Compromiso

Fuente: Canquiz y Maldonado (2016)

Tal y como afirma Ghiso (1998), citado por Canquiz y Maldonado (2016) la sistematización como proceso investigativo impone desde su inicio un diálogo reflexivo con los otros, con los que han compartido la cotidianidad de la experiencia; en tal sentido, nuestros participantes comparten desde su cotidianidad la problemática de las escuelas a nivel de planificación, gestión y evaluación permanente en pro de mejorar la calidad educativa. Por lo tanto, tienen experiencias en común que relatan y con las cuales establecen relaciones comprensivas que facilitan la significación y resignificación del quehacer y de los discursos, lo que se conoce como reflexividad dialógica. Bajo esta premisa, el colectivo reconstruye significados y saberes, comprendiendo el contexto, las condiciones y los elementos que configuran la cotidianidad en sus escuelas como docentes y futuros supervisores.

En el marco de esa cotidianidad, los docentes expresaron dentro de sus reflexiones la preocupación e interés por superar el estado actual de las instituciones educativas a las cuales pertenecen. Coincidieron en manifestar que en las mismas existe un nivel alto de proselitismo político, lo cual condiciona y/o limita el mejoramiento de la infraestructura, la designación del personal directivo y docente con el perfil idóneo, selección de los proyectos a desarrollar, motivación al logro del personal en general, participación de la comunidad, entre otros factores. Igualmente, los salarios bajos del personal docente y la ausencia o poca actualización pedagógica continua y permanente de los docentes; falta de comunicación en todas las direcciones, escasas innovaciones educativas, de integración y cooperación de los equipos de trabajo, quienes cohesionados se orienten al cumplimiento del PEIC, debidamente construido y aprobado por la comunidad educativa. Además de otras problemáticas surgidas en el trabajo de las tríadas y compartidas en plenaria, así como registradas en los cuadernos de campo y las grabaciones de video.

Ante esta problemática, los docentes llegaron a proponer numerosas alternativas de solución entre las que podemos resaltar:

... consideramos que por medio de la evaluación institucional, contribuimos a la solución de las problemáticas que nos afecta en el ámbito laboral. En estos casos, nos permite buscar alternativas desde una práctica creadora, relaciones armoniosas en un clima de respeto a las ideas y convivencia, así como al trabajo cooperativo, la buena gestión... (Docente X)

Igualmente se registraron observaciones referidas a la necesidad de cambio en las instituciones y en la necesaria disposición del personal a impulsar estos cambios a favor de la calidad y la transformación educativa.

Ahora bien, precisando en los ejes de sistematización que fueron organizados a partir de los aportes de los docentes participantes, y en las evidencias procesadas a través del análisis de contenido, se presentan a continuación los hallazgos:

a) Con relación a la concepción de evaluación institucional se registraron los siguientes:

- Evaluación como estrategia participativa, la cual permite detectar posibles fallas en el proceso y superarlas. Propicia la reflexión de todos los actores en torno a su proceso.
- Proceso que parte de la diagnosis e involucra a todos los actores, a fin de implementar cambios y evidenciar el cumplimiento de los objetivos, y de esta manera lograr el mejoramiento y la transformación para una educación de calidad.
- Práctica reflexiva, permanente e integradora que se desarrolla fuera y dentro de la institución a los efectos de favorecer la calidad educativa.

Como puede observarse, los participantes asumen de forma sistemática, integral y reflexiva la evaluación institucional, desde la mejora y transformación de las escuelas, orientándolas hacia instituciones de calidad.

b) Elementos de la evaluación institucional.

En cuanto a los elementos a considerar al momento de evaluar una institución educativa los participantes propusieron elementos que atañen a la planificación, gestión y evaluación propiamente dicha desde nuestro análisis. Es así como identificaron como elementos:

- Agentes internos y externos.
- Proyectos Pedagógicos Educativos Institucionales Comunitarios y socio productivos.
- Perfiles del docente y directivo.
- Currículo, programas educativos.
- Clima organizacional.

- Formación docente, recursos humanos de apoyo.
- Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).
- Actividades académico-administrativas.
- Infraestructura y recursos de apoyo.
- Rendimiento estudiantil.
- Metodologías docentes.
- Organización jerárquica en la institución.
- Intervención de las comunidades.
- Evaluación instruccional.
- Desempeño laboral.

Mostrando interés en integrar a la evaluación todos los elementos posibles y necesarios, conscientes del funcionamiento sistémico de las instituciones.

- Procesos de evaluación institucional

En cuanto a los procesos a ser desarrollados por la institución para llevar a cabo la evaluación, los docentes participantes identificaron:

- Momentos de la evaluación.
- Sensibilización. diagnóstico, planificación, gestión/ejecución.
- Evaluación de los procesos y resultados.
- Estrategias de evaluación institucional: autoevaluación (evaluación interna) y hetero-evaluación (evaluación externa).
- Además de estos incluyeron estrategias necesarias como la conformación de equipos de trabajo y el seguimiento y control a todo el proceso.

- Criterios a evaluar

Los docentes consideraron que los criterios a evaluar son los siguientes:

- sentido de pertenencia.
- rendimiento académico/ estudiantil.
- Planificación de los procesos académicos.
- Normas de convivencia.
- Pertinencia social.
- Trabajo en equipo/vocación.
- Eficacia, eficiencia, efectividad.
- Formación académica.
- Praxis pedagógica.

Los mismos fueron sugeridos por los participantes desde su propia experiencia, conocedores de su entorno y las necesidades institucionales.

- Implicaciones de la evaluación institucional

El grupo participante ante las implicaciones generó un significativo número de planteamientos a raíz de las reflexiones individuales, las cuales fueron compartidas entre ellos. Se pueden destacar las siguientes:

- Participación de los padres, representantes, actores de la comunidad, docentes, estudiantes, personal directivo y supervisorio.
- Integración del PEIC al desarrollo de cada uno de los proyectos.
- Instalación de comisiones de trabajo, las cuales se responsabilicen por acciones puntuales a desarrollar y delimiten los elementos a evaluar.
- Disposición para el cambio.

- Toma de decisiones para el logro eficiente, efectivo y eficaz de la organización.
- Compromiso por parte de los actores involucrados.

Cabe destacar, que la importancia otorgada a estas implicaciones, reside en el compromiso, la disposición del colectivo, la visión en común de la problemática y el consenso en cuanto a las decisiones a asumir, una vez que promueve la evaluación institucional en las escuelas. Igualmente, destacaron la importancia de la participación, ya que sin el apoyo de todos los actores involucrados y en especial de la directiva, están claros que no pueden avanzar en el proceso.

Como parte de los hallazgos también se puede reseñar, las evidencias sistematizadas a partir de la aplicación de la técnica SQA propuesta por Pimienta (2012)

En cuanto a LO QUE SE Ó SABEMOS, los participantes expresaron su propia concepción acerca de la evaluación institucional relacionándola con la recolección y el análisis de información, con investigación evaluativa para la determinación de problemas en la institución y en procesos de búsqueda de mejora continua y toma de decisiones sobre política institucional, planificación y gestión educativa. Con lo que se pudo constatar que había cierto dominio del tema, al haber realizado las actividades previas como lecturas y análisis de las mismas.

En cuanto a la pregunta, LO QUE QUIERO APRENDER, se recogen ciertas inquietudes acerca del tipo de estrategias e instrumentos a utilizar en la evaluación institucional, ¿cuáles serían los aspectos a evaluar?, ¿cómo evaluar a un gerente educativo?, ¿cómo debe estar organizada una institución al momento de evaluarla?, ¿en qué momento se puede evaluar? ¿cómo puede ser mejorada la calidad educativa?, ¿cuál es el proceso a seguir?, ¿cuál es la utilidad de la evaluación institucional?, ¿qué indicadores considerar para realizar una evaluación institucional?, ¿cómo evaluar la situación inicial en una institución educativa?, ¿cuáles son sus propósitos?, ¿qué importancia tiene el PEIC en la evaluación institucional? Estas y otras muchas interrogantes se plantearon los par-

ticipantes al inicio del desarrollo del dispositivo de formación. Las mismas orientaron las actividades a desarrollar y la selección de los recursos durante el proyecto formativo, esto permitió hacer ajustes a lo inicialmente planificado.

Una vez desarrollado el proyecto formativo, se procedió a completar la columna, LO QUE APRENDÍ, como una estrategia de cierre y con el interés de focalizar los aspectos más relevantes de la experiencia. En tal sentido, las respuestas de los docentes sugieren que la evaluación institucional:

- Diseña estrategias, permite la toma de decisiones a fin de mejorar la gestión institucional.
- Constituye un trabajo colectivo, reflexivo en que todos los integrantes del proceso educativo tienen la posibilidad de expresar sus opiniones.
- Permite mejorar la calidad educativa.
- El PEIC es un insumo fundamental para la evaluación.
- Proceso permanente reflexivo, cooperativo que cubre las fases académicas de una institución.
- Requiere de un seguimiento permanente para el perfeccionamiento de la calidad.
- Autoevaluación como mejor opción.
- Permite diagnosticar de forma efectiva la problemática existente dentro de una institución.

De igual forma, los docentes participantes expresaron su entera satisfacción por la experiencia vivida y por el trabajo realizado. En algunos casos, destacaron la participación de compañeros que en otros cursos no habían mostrado mayor interés y cierta timidez al momento de interactuar con sus compañeros y presentar los compromisos establecidos. A diferencia de su participación en este curso, ya que ante la dinámica de la experiencia mostraron mayor disposición e interés en cumplir y presentar sus evidencias de trabajo e interactuar con los compañeros de clase, socializando la experiencia.

Igualmente se evidencia que luego de la experiencia de validación de la secuencia didáctica estructurada bajo la metodología del modelo M-DECA y los postulados de la SEE, se destaca que a partir de la reflexión, del trabajo colaborativo y cooperativo, del diálogo en la acción, del análisis de la práctica docente, de la gestión directiva, supervisora y de las comunidades educativas, de la movilización de saberes, del cuestionamiento permanente sobre lo que se sabe y lo que todavía se tiene que aprender, de la necesaria disposición hacia el cambio educativo, entre otros, es posible impulsar procesos de transformación y mejora en las instituciones educativas, pero sobre todo, el cambio de actitud y el compromiso de los actores participantes de este proceso es fundamental. Sin ello nada es posible.

En sus reflexiones al final de la jornada manifestaron la necesidad de fundamentar su formación como gerentes educativos, a través del fortalecimiento de su andamio cognitivo, así como de la investigación permanente y continua de su hacer. Evidenciaron la importancia de ser investigadores innovadores y creativos como gerentes educativos, excelentes comunicadores y negociadores, con la capacidad además de reflexionar desde la acción.

Reflexiones de cierre

El espacio educativo es un proceso complejo que presenta una multiplicidad de escenarios, relaciones subjetivas, integración de aprendizajes y acciones relevantes que definen la intervención del docente como gerente educativo. Una de estas acciones es la reflexión personal del profesor, la toma de conciencia del cambio, de la transformación e innovación en las instituciones educativas.

Desde la sistematización de experiencias educativas y el desarrollo del modelo M-DECA, se pueden atender procesos en la formación del docente como gerente educativo. La acción docente esta permeada de emociones, sentimientos, experiencias, valores, prejuicios, etc. que merecen la pena

ser sistematizados, a fin de re-crear lo vivido, reflexionar de manera crítica, y llegar a reconstruir su acción docente, valorando cada una de las experiencias, en tanto permitan el desarrollo y fortalecimiento de las competencias.

La formación en sistematización en contextos universitarios, requiere desarrollar habilidades en los modos de construir conocimiento; así como una actitud favorable para comprender los significados y estar atentos a ellos.

Para finalizar cabe destacar, que tanto el M-DECA como la SEE, plantean un proceso de formación, intervención e investigación crítica y reflexiva en un contexto educativo para comprenderlo, transformarlo y superarlo (Grupo REDEPD Venezuela, 2016). En tal sentido, ambas propuestas pretenden una visión amplia de la tarea educativa al ir más allá de las prácticas en el aula, reconociendo que éstas, están siendo mediadas por las intenciones, motivaciones, historias y puntos de vistas de quienes participan.

La sistematización de experiencias educativas le ofrece al M-DECA, mantener un registro ordenado y documentado de los saberes generados en cada una de las vivencias tanto personal como grupal, propiciando la reflexión continua y permanente individual y colectiva.

Todas y cada una de las experiencias educativas sistematizadas, permitieron consolidar las competencias docentes, en especial aquellas relacionadas con la gestión supervisora, al develar las intenciones y los saberes de manera crítica y ponerlos a la disposición de las reformas y transformaciones necesarias que deben ocurrir en nuestras instituciones educativas.

Referencia bibliográfica

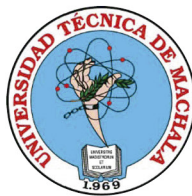
- Barbosa, J. W., Barbosa, J. C., Rodríguez, M. (2015). *Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas. Una mirada "desde" y "para" el contexto de la formación universitaria*. En: Revista. Perfiles Educativos. Vol. 130 XXXVII, No. 149, IISUE-UNAM.
- Canquiz L., Maldonado, M (2016) *Desarrollo y evaluación de competencias docentes*. Maracaibo. Ponencia presentada en las III Jornadas de Investigación Balance y Prospectiva de la División de Estudios para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación de LUZ.
- Cano E. (2012). *Conceptualización y evaluación de competencias docentes*. En Cisneros y otros (2012) *Evaluación de Competencias Docentes En La Educación Superior*. México, Juan Pablos Editor.
- Jara, O. (2009). *La Sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano, Una aproximación histórica*. Dialogo de saberes, Num. 3.
- Grupo REDEP Venezuela (2016) *Aporte de Venezuela para la construcción del modelo teórico*. Material mimeografiado. Maracaibo, Venezuela.
- Guzmán, I.; Marín,R, e Inciarte, A. (2014) *Innovar para transformar la docencia universitaria. Un modelo para la formación por competencias*. Maracaibo: Ediciones Astrodata.
- Marín, R y Guzmán, I. (2012). *Formación < - > Evaluación una propuesta para el desarrollo y evaluación de competencias docentes*. En Cisneros y otros (2012) *Evaluación de Competencias Docentes En La Educación Superior*. México: Juan Pablos Editor
- Marín, R. y Guzmán, I. (2015). *Proyecto: Investigar la experiencia educativa en la formación y evaluación de profesores*. Chihuahua-México: UACH.
- Marín, R. Guzman, I. Inciarte, A. Araya, E. (2015) *Intervenir e investigar en el aula. Experiencias en la formación de profesores*. Mexico: Alfagrama Ediciones.

- Paquay, P y Wagner, M. (2005) *La formación continua y videoformación: que habilidades se deben priorizar*. En L. Paquay, M. Altet Charlier y P. Perrenoud (coords), *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, P. (2006) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y Razón pedagógica*.
- Pimienta J. (2012) *Estrategias de enseñanza- aprendizaje*. Mexico: Editorial Pearson.
- Roegiers, X. (2010). *Una Pedagogía de la Integración: competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zuñiga R., Zuñiga Ma. T. (2013) *Manual de Sistematización*. Disponible en http://www.congresoed.org/wpcontent/uploads/2014/10/Manual_Sistematizacion_2013_IMDEC.pdf. (Consultado el 13 de febrero del 2018).

Inquietudes Metodológicas
Edición digital 2017 - 2018.
www.utmachala.edu.ec

Redes

Redes es la materialización del diálogo académico y propositivo entre investigadores de la UTMACH y de otras universidades iberoamericanas, que busca ofrecer respuestas glocalizadas a los requerimientos sociales y científicos. Los diversos textos de esta colección, tienen un espíritu crítico, constructivo y colaborativo. Ellos plasman alternativas novedosas para resignificar la pertinencia de nuestra investigación. Desde las ciencias experimentales hasta las artes y humanidades, Redes sintetiza policromías conceptuales que nos recuerdan, de forma empeñosa, la complejidad de los objetos construidos y la creatividad de sus autores para tratar temas de acalorada actualidad y de demanda creciente; por ello, cada interrogante y respuesta que se encierra en estas líneas, forman una trama que, sin lugar a dudas, inervará su sistema cognitivo, convirtiéndolo en un nodo de esta urdimbre de saberes.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
Editorial UTMACH
Km. 5 1/2 Vía Machala Pasaje

www.investigacion.utmachala.edu.ec / www.utmachala.edu.ec

ISBN: 978-9942-24-126-9



9 789942 124126 9