

ISSN 1390-7778 (Versión Impresa)

ISSN 2528-8148 (Versión electrónica)

Vol. 5 / No. 2 / Julio-Diciembre 2016

INDEXADA EN LATINDEX

YACHANA

REVISTA CIENTÍFICA



Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil

Indexada en:



ojs.yachana.edu.ec

<http://revistas.ulvr.edu.ec/index.php/yachana>



YACHANA

REVISTA CIENTÍFICA

Volúmen 5, Número 2, Julio-Diciembre 2016

YACHANA

REVISTA CIENTÍFICA

Volúmen 5, Número 2, Julio-Diciembre 2016



Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil



YACHANA

REVISTA CIENTÍFICA

Volúmen 5, Número 2, Julio-Diciembre 2016

Consejo de Publicaciones

Dr. Jorge Torres Prieto, MSc.

Rector

Presidente Honorario

Ab. Otto Cevallos Mieles, MSc.

Vicerrector Académico

Vicepresidente Honorario

Ab. Alba Alarcón Soto, MSc.

Vicerrectora Administrativa

Directora Ejecutiva

Dra. Susana Hinojosa de Aguilar, MSc.

Promotora Institucional

Presidenta Ejecutiva

MIBE. Mónica Molina Barzola

Directora Investigación Científica, Tecnológica e Innovación

Editora Responsable

Alfredo Aguilar Hinojosa

Director

Econ. Patricia Navarrete Zavala, Dipl.

Coordinadora Editorial

Ing. Jorge Flores Herrera, MSc.

Responsable Científico

Angelo Vera Rivera, MSc.

Janeth Mora Zapeter, MTEFL.

Revisión de traducciones

Ing. Claudia Morán Barco

Diseño y Diagramación

Mg. Alexandra Yépez Vera

Asistente de Investigación Científica, Tecnológica e Innovación

Datos Técnicos

YACHANA, Revista Científica

Vol. 5, No. 2, julio-diciembre 2016

ISSN No. 1390-7778

Latindex Folio No. 23240

Tiraje impreso: 1000 ejemplares

Edición e Impresión

Editorial ULVR / Manglar Editores

El objetivo de YACHANA, Revista Científica es divulgar los resultados de la investigación científica, mediante la presentación de artículos científicos, revisiones, ensayos, notas científicas, opiniones y cartas al editor; contribuyendo al desarrollo académico y científico de la sociedad contemporánea.

YACHANA, Revista Científica es una publicación de la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil, con estilo multidisciplinario en áreas temáticas relacionadas con las Ciencias del Diseño y la Construcción, Ciencias Económicas, Ciencias Sociales y Humanas, Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Vida y Biodiversidad y Ciencias Administrativas.

YACHANA, Revista Científica se encuentra alojada en el Sistema Regional de Información en línea para Revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex), MIAR y Google Scholar.

La revista se publica semestralmente en junio y diciembre; su versión impresa es distribuida gratuitamente, como una contribución a la divulgación y desarrollo de la ciencia, a nivel nacional e internacional mediante suscripción directa o convenios interinstitucionales. Su versión digital se encuentra disponible en la página web www.ulvr.edu.ec

<http://revistas.ulvr.edu.ec/index.php/yachana>

Suscripciones, comentarios y sugerencias dirigirse a:

YACHANA, Revista Científica de la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil
Avenida de las Américas No. 70, frente al Cuartel Modelo, Teléfono (593-4) 2596500, Apartado postal 11-33,
Guayaquil-Ecuador

yachana@ulvr.edu.ec

mmolinab@ulvr.edu.ec

www.ulvr.edu.ec

Copyright

Esta obra está licenciada bajo la Licencia Creative Commons Atribución 3.0 Ecuador. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/ec/> o envíe una carta a Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Todos los artículos incluidos en YACHANA, Revista Científica se encuentran protegidos por derechos de autor, por tal motivo se prohíbe la reproducción total o parcial de los mismos por medios mecánicos o electrónicos, sin el permiso del Consejo de Publicaciones. Los textos de los artículos son de acceso abierto, pueden ser reproducidos citando la fuente. Las opiniones expresadas en los artículos publicados son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no necesariamente coinciden con las del Consejo de Publicaciones ni las de las autoridades o representantes de la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil.

YACHANA, quiere decir APRENDER en la lengua *Quichua*, autóctona del Ecuador

Consejo Editorial Interno

Ph.D. Margarita León García
Universidad Laica VICENTE
ROCAFUERTE de Guayaquil
mleong@ulvr.edu.ec
Guayaquil, Ecuador

Ph.D. Adalberto Menéndez Padrón
Universidad Laica VICENTE
ROCAFUERTE de Guayaquil
amenendezp@ulvr.edu.ec
Guayaquil, Ecuador

Ph.D. Daisy Pérez Mato
Universidad Laica VICENTE
ROCAFUERTE de Guayaquil
dperez@ulvr.edu.ec
Guayaquil, Ecuador

Ph.D. Felipe Mario Martínez Hernández
Universidad Laica VICENTE
ROCAFUERTE de Guayaquil
mmartinezh@ulvr.edu.ec
Guayaquil, Ecuador

Ing. Jorge Flores Herrera, MSc.
Universidad Laica VICENTE
ROCAFUERTE de Guayaquil
jfloresh@ulvr.edu.ec
Guayaquil, Ecuador

Econ. Patricia Navarrete Zavala, Dipl.
Universidad Laica VICENTE
ROCAFUERTE de Guayaquil
lnavarretez@ulvr.edu.ec
Guayaquil, Ecuador

Biol. Luis Amador Oyola
Universidad Laica VICENTE
ROCAFUERTE de Guayaquil
lamadoro@ulvr.edu.ec
Guayaquil, Ecuador

Ph.D. Roberto Arango Hoyos
Universidad Laica VICENTE
ROCAFUERTE de Guayaquil
rarangoh@ulvr.edu.ec
Guayaquil, Ecuador

Mg. Alexandra Yépez Vera
Universidad Laica VICENTE
ROCAFUERTE de Guayaquil
ayepezv@ulvr.edu.ec
Guayaquil, Ecuador

Tcnlga. Judith Garay Cárdenas
Universidad Laica VICENTE
ROCAFUERTE de Guayaquil
jgarayc@ulvr.edu.ec
Guayaquil, Ecuador

Ph.D. Ida Hernández Ciriano
Universidad Laica VICENTE
ROCAFUERTE de Guayaquil
ihernandezc@ulvr.edu.ec
Guayaquil, Ecuador

Ph.D. Sonia Guerra Iglesias
Universidad Laica VICENTE
ROCAFUERTE de Guayaquil
sguerrai@ulvr.edu.ec
Guayaquil, Ecuador

Lcda. Karen Mosquera Galarza
Universidad Laica VICENTE
ROCAFUERTE de Guayaquil
kmosquerag@ulvr.edu.ec
Guayaquil, Ecuador

Consejo Editorial Externo

Ing. Julio Barzola Montes
Máster en Eficiencia Energética y fuentes Energéticas Renovables
Máster en Tecnologías de la Información y de la Comunicación Aplicadas a la Educación
Universidad Estatal de Guayaquil
j.barzola.ec@ieee.org
Guayaquil, Ecuador

Ing. Daysi Muñoz Ortega
Magister en Finanzas Y Economía Empresarial
Presidencia de la República del Ecuador
daysi.munoz@presidencia.gob.ec
Quito, Ecuador

Ing. Fabián Velásquez Clavijo
Magíster en Matemática Aplicada
Universidad de los Llanos
fvelasquez@unillanos.edu.co
Villavicencio, Colombia

Ph.D. Álvaro Chaparro Sainz
Centro Universitario adscrito
a la Universidad de Murcia
(ISEN)
alvaro.chaparro@um.es
Murcia, España

**Ph.D. Lcda. Elmina Matilde
Rivadeneira Rodríguez**
Doctora en Orientación y
Formación en Competencias
Universidad Técnica de
Machala
elminar@hotmail.com
Machala, Ecuador

Mg. Roberto Rangel Donoso
Máster en Docencia con
mención en Educomunicación
Universidad Politécnica
Salesiana
frangel@ups.edu.ec
Guayaquil, Ecuador

Ph.D. Paul Torres Fernández
Instituto de Ciencias
Pedagógicas de Cuba
paul@rimed.cu
Cuba

**Ph.D. Raquel Bermúdez
Morris**
Universidad de
Ciencias Pedagógicas Héctor
Alfredo Pineda Zaldívar
raquel@rimed.cu
La Habana, Cuba

**Mg. Gladis Adelaida Alarcón
Valencia**
Superintendencia de
Compañías, Valores y Seguros,
Ecuador
gladisarconvale@yahoo.com
Ecuador

Ms. José Rivas Barzola
Master universitario en el
análisis geográfico en la
ordenación del territorio,
tecnologías de la información
geográfica
jrivas007@hotmail.com
Universidad Católica Santiago
de Guayaquil
Guayaquil, Ecuador

Ph.D. Diego Páez Rosas
Doctor en Ciencias Marinas
Universidad San Francisco de
M.Sc. en Manejo de Recursos
Marinos. Instituto Politécnico
Nacional, Baja California,
México
dpaez@usfq.edu.ec
Quito, Ecuador

Mg. Mayken Espinoza Andaluz
Department of Energy Sciences
Mayken.espinoza_andaluz@
energy.lth.se Lund University
Lund, Suecia

Ph.D. Alfredo Rosado
Especialista en Sistemas de
Automatización Industrial
Ingeniería Electrónica y Física
alfredo.rosado@uv.es
Universitat de València
Valencia, España

**Ph.D. Margarita de las Nieves
Lamas González**
Doctorado Ciencias Pedagógicas
Maestría Educación Avanzada
Diplomado en Gestión y
Desarrollo Educativo
mlamas49@gmail.com
Universidad Estatal Península de
Santa Elena
Santa Elena, Ecuador

ÍNDICE

Área Ciencias del Diseño y la Construcción

- Propuesta de solución al problema de inundaciones en la zona de las Orquídeas de Guayaquil..... 13-21
Brick Reyes, Ivethyamel Morales, Ivonne Rendón y Bismark Torres

Área Ciencias de la vida y Biodiversidad

- Determinación de thidiazuron (tdz) para la fase de multiplicación in vitro de caimito (*Chrysophyllum cainito* L.)..... 25-31
Laura Parismoreno, Fabian Gordillo y Santos E.

Área Ciencias Económicas y Administrativas

- Determinantes de la Innovación Sustentable de las Empresas Ecuatorianas..... 35-41
Cynthia Román Bermeo y Fabian Vilema Escudero
- La gestión comercial como dimensión clave en la dirección estratégica de empresas importadoras y comercializadoras de materias primas en el Ecuador 42-52
Rafael Alberto Iturralde Solórzano.
- Procedimiento para determinación y definición del valor central. Su aplicación en la gestión de la calidad 53-64
Aimara Rodríguez Fernández y Armenio Pérez Martínez

Área Ciencias de la Educación

- Incidencia de las herramientas de gestión basadas en la calidad del servicio educativo 67-74
Darwin Ordoñez Iturralde.

Ensayos

- Las características del currículo colonizado desde una perspectiva teórico-social 77-86
Washington Rolando Villavicencio
- El desempeño profesional pedagógico del docente: una propuesta de su estudio 87-97
José Ernesto Pazmiño Enríquez
- La producción del conocimiento a través de la educación no formal en programas sociales..... 98-104
Cintha Isabel Game Varas
- Formación para la función directiva escolar en la zona 8. Un análisis a partir de las percepciones de los directores 105-117
Elsy Rodríguez-Revelo
- Radio, enseñanza superior y formación periodística: un estudio desde la Universidad Laica 118-128
Adriam Camacho Domínguez, María Teresa García Negrín y Aimara Rodríguez Fernández
- La escuela histórico-cultural: una mirada actual 129-139
Rafael Bell
- La nueva economía de la sociedad de la información 140-149
Patricio Álvarez Muñoz, Fabricio Guevara y Gina Acosta
- Las políticas de desarrollo regional en Ecuador 150-165
Ronny Correa

EDITORIAL

Ética y Buenas Prácticas

Estimadas y estimados lectores:

Para este editorial, se eligió como tema central la Ética y las Buenas Prácticas en la Producción Científica, para ello se toma lo indicado por Cortina, quien manifiesta que la ética “es un tipo de saber de los que pretende orientar la acción humana en un sentido racional; es decir, pretende que obremos adicionalmente”. Dicho saber ético tiene fundamentalmente dos modos: el primero, es la forja de carácter con el que se busca aprender a tomar decisiones prudentes; el segundo es la toma de decisiones moralmente justas, que la autora relaciona con “el respeto de los derechos humanos desde una moral crítica”.

La ética es un saber que orienta a nuestra investigación y nos lleva a reflexionar sobre los impactos de los resultados y del enfoque en el momento de comunicarlos, mismos que deben estar abiertos a la crítica y de esta manera cumplir con la praxis de la investigación científica.

En el mundo actual donde somos parte de un progreso científico y tecnológico, necesitamos una reafirmación de valores y estos se ven influenciados en la sociedad actual por diferentes conflictos éticos desde la paráfrasis de una idea, el plagio parcial o total de un texto, hasta la omisión de las normas en la presentación de un trabajo y el derecho de coautoría que merece una profundización en otro número.

La ética nos lleva a reflexionar en todo momento de la investigación donde surgen preguntas claves para el uso de la información: ¿Cómo se ha obtenido la información?, ¿Con qué intención se utiliza?, ¿Qué impacto tienen los resultados generados?, entre otros aspectos importantes se encuentra el compromiso de la confidencialidad de la información.

Debemos pensar en las consecuencias del uso de la información y si esta ha generado valores o desvalores. En este sentido *Yachana Revista Científica* ha incluido dentro de la plataforma OJS la Sección de Ética y Buenas Prácticas para afrontar el avance tecnológico y la globalización, que sin duda mejorará nuestras capacidades para afrontar los dilemas éticos tratados en este editorial.

En este marco los artículos que se publican en esta edición son el producto del trabajo colaborativo del comité editorial, que busca profundizar en la cultura del académico como representante de la ciencia a la sociedad, gestionando las publicaciones que abordan temas consecuentes al desarrollo educativo desde las IES.

Finalizamos el año con la segunda convocatoria de recepción de artículos científicos del 2016 donde se recibieron 25 contribuciones, dando como resultado 14 trabajos que conforman este número; continuamos gestionando mejoras en nuestra revista como es la obtención del ISSN electrónico ante la SENESCYT y el ingreso a nuevas bases de datos para mejorar la calidad de las publicaciones y el acceso de los contenidos.

Agradecemos a todos los autores que conforman este número y esperamos que el contenido sea de interés para nuestros lectores.

Mónica Molina B.
Editora YACHANA Revista Científica

YACHANA

REVISTA CIENTÍFICA

Volúmen 5, Número 2, Julio-Diciembre 2016

ÁREA CIENCIAS DEL DISEÑO Y LA CONSTRUCCIÓN

Propuesta de solución al problema de inundaciones en la zona de las Orquídeas de Guayaquil

Brick Reyes¹, Ivethyamel Morales², Ivonne Rendón³ y Bismark Torres⁴

Fecha de recepción:

29 de agosto, 2016

Fecha de aprobación:

19 de octubre, 2016

Resumen

En este artículo se realiza una propuesta hidráulica para solucionar problemas provocados por inundaciones y mejorar la resiliencia urbana y las condiciones de vida en Guayaquil-Ecuador, ciudad asentada a cuatro metros sobre el nivel del mar sobre una llanura de inundaciones, que ha crecido ocupando superficies potencialmente inundables transformándolas en áreas habitables. En este sentido para lograrlo se propone liberar a la ciudadela Las Orquídeas del paso del 100% del caudal proveniente de la parte alta de la cuenca hidrográfica mediante la implementación de una compuerta tipo esclusa que lo desvíe hacia otro canal antes de llegar a dicha ciudadela, y por éste conducirlo hasta su descarga al Río Daule donde se plantea otra compuerta que controle el caudal hidráulico proveniente de dicho río hacia el canal. Se analizan causas de las inundaciones en Las Orquídeas, sector norte de la ciudad, debido a la presencia de precipitaciones fuertes y sostenidas que en ocasiones son causa de la presencia del Fenómeno del Niño, especialmente cuando las lluvias coinciden con el incremento de cotas de nivel del Río Daule producto del flujo de las mareas, cuya energía hidráulica ingresa a los canales por los sitios de descarga de la cuenca hidrográfica urbana de las Orquídeas “Flor de Bastión, Inmaconsa, Bastión Popular, Las Orquídeas, Río Daule”, de la cual se analiza su comportamiento hidráulico hasta llegar a los sitios de descarga; así como también la incidencia de otros factores naturales y artificiales que aportan al problema de las inundaciones en este sector de la ciudad.

Palabras clave: precipitación, cuenca de drenaje, flujo, inundación

Abstract

This article makes a hydraulic proposal to solve problems caused by flooding and improve urban resilience in Guayaquil, Ecuador. The city is seated on a flood plain –4 msnm– which has grown occupying potentially flood surfaces transforming them into living areas. The article analyzes the causes of floods in Las Orquídeas area, a neighborhood located up north in the city. This floods are caused by the presence of heavy and sustained rains –Fenómeno del Niño–, especially when they coincide with increasing levels of Daule river as a product of the flow of the tides whose hydropower enters the channels through the download sites of the

¹Docente Titular, Director de Carrera Diseño de Interiores de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Guayaquil.

²Decana de Facultad de Arquitectura y Urbanismo,

³Directora de Carrera Facultad de Arquitectura y Urbanismo,

⁴Docente Titular Facultad de Arquitectura y Urbanismo

urban hydrographic watershed of Las Orquídeas. Those download sites are “Flor de Bastion, Inmaconsa, Bastion Popular, Las Orquídeas and Rio Daule. The article analyses the hydraulic behavior of the sites, the impact of flooding in the presence of large hydraulic infrastructure projects such as Daule Peripa dam and the low permeability of the soil. The hydraulic Proposal consists in freeing Las Orquídeas of the flow from the watershed through the implementation of a gate that diverts the flow to another channel before reaching the living area and download it into the Daule river.

Keywords: precipitation, drainage basins, flow, floods

Introducción

Los pobladores de la ciudadela Las Orquídeas por décadas han vivido en zozobra sanitaria, social, económica, deterioro ambiental y una serie de efectos negativos originados por precipitaciones, que al coincidir con el flujo de las mareas, provocan el incremento del nivel del Río Daule por los efectos debido a la presencia de la Presa Daule-Peripa, por convertir en zonas habitables suelos bajos e inundables de escasa permeabilidad y por la obstrucción y taponamientos de los canales de drenaje y escorrentías de aguas lluvias han desencadenado en la presencia de inundaciones que en ocasiones han alcanzado 1,50 m.

El objetivo es mejorar la calidad de vida de los habitantes y la resiliencia de Guayaquil y de Las Orquídeas en particular, mediante el manejo de una cuenca hidrográfica urbana, vinculada a políticas ambientalistas en pro del desarrollo urbano.

Referencia de investigaciones realizadas señalan a Guayaquil como una ciudad vulnerable, a lo largo de más de cinco siglos de existencia, su trazado, crecimiento y las reglamentaciones urbanas fueron ajustándose y sufrieron modificaciones como resultado de diferentes eventos destructivos entre ellos las inundaciones. (Compte, 2011).

Las microcuencas presentan modificaciones hidrológicas como consecuencia de

los cambios en el uso de la tierra, lo cual unido a los declives empinados, la expansión de vías y urbanizaciones han producido flujos superficiales concentrados, lo que a su vez está incrementando la magnitud de las inundaciones. (Quesada, 2009).

Materiales y métodos

Se realizó un estudio exploratorio, descriptivo, correlacionado, interdisciplinario e interinstitucional, se identificaron los impactos a base de datos, registros y notas obtenidas respecto a las áreas hidrológicas, geológicas, desarrollo urbano, socio económico y un trabajo de campo en los sitios donde se producen los problemas ambientales de inundaciones. Se procesó la información obtenida y se recurrió a la aplicación del modelo Presión-Estado-Respuesta (PER), para determinar las causas que originan, forman parte o contribuyen en el problema, lo que permite identificar impactos negativos y enunciar a manera de respuesta las medidas ambientales.

Lo anterior complementado con un cuadro respuesta-resultados esperados, permitió identificar las respuestas a las problemáticas y enunciar los resultados esperados para cada una de ellas, delineando las acciones a implementar, sugerencias y recomendaciones a emprenderse para solucionar el problema de las inundaciones en la cuenca hidrográfica en estudio y específicamente en la ciudadela Las Orquídeas.

Resultados

Área de estudio

Guayaquil ciudad costanera del Ecuador ha crecido con deficiencias de planificación urbana y de aptitud territorial urbana sobre un gran valle aluvial -llanura de inundación-, transformándolo en áreas pobladas, en la cual se encuentra la ciudadela Las Orquídeas, situada en la zona norte de Guayaquil.

La Presa Daule-Peripa

Debido a obras de infraestructura hidráulica como la Presa Daule Peripa y a la presencia de fenómenos naturales, el corredor hidrológico del río Guayas ha sufrido alteraciones en la disminución del bulbo de sedimentos y nutrientes que se vierten al océano debido a la reducción de la energía hidráulica del Río Guayas, lo que permite que el agua del mar ingrese cada vez más hacia el interior del corredor hidrológico lo que provoca la elevación de la cota de nivel del caudal de los ríos Guayas y Daule.

Se estima que este encuentro de las corrientes, las del río con las del océano antes se producía fuera de los límites de la ciudad hacia el estuario del golfo de Guayaquil y hoy se produce frente al área urbana; el análisis se ha realizado tanto en verano, en donde según Pablo Suárez “el Río Guayas tiene un gasto o caudal mayor a 3000 m³/seg en época seca” (Suárez, 1998), así como en época de lluvia y con la presencia de la Presa y sin ella.

Energía hidráulica de las mareas

Los incrementos de los niveles de los flujos de mareas, bloquean y aportan más bien con “caudal en contracorriente” hacia el interior de los ríos, esteros y canales de aguas urbanas de la ciudad de Guayaquil, lo que causa la elevación del nivel de la cota del agua en

dichos cuerpos de agua e impide también la descarga del caudal proveniente de la cuenca hidrográfica de Las Orquídeas hacia el Río Daule y posteriormente el caudal de éste hacia el Río Guayas y al estuario del Golfo de Guayaquil.

Batimetría del Río Daule

La batimetría del Río Daule en el área de descarga del caudal de la cuenca proveniente de Las Orquídeas oscila desde los 3 metros en las riberas y hasta los 8 metros en las partes más profundas del río, siendo ligeramente más hondo hacia el norte donde la batimetría oscila alrededor de los 10 metros y menos profunda hacia el sur llegando a 3 o 4 metros y en ciertos puntos apenas a 2 metros. (INOCAR, 1994).

Análisis geológico

La parte baja de la cuenca está conformada por suelos de depósito aluvial, reciente, -suelos arcillo limosos y limo arcilloso, con arena eventualmente algo consolidadas (suelos inundables de consistencia blanda con drenaje deficitario con un bajo coeficiente de infiltración del suelo 20 l/m²*día) en el área donde actualmente se asientan las ciudadelas Las Orquídeas y Los Vergeles, es un área sin problemas geotécnicos. (Reyes, 2002).

Tipos de aportantes a la cuenca

Esta cuenca no solo transporta descargas pluviales de los sectores habitacionales populares, sino que también descargas de las industrias de los parques industriales Inmaconsa y El Sauce; posee dos puntos de descargas hacia el Río Daule: uno al este de la ciudadela Las Orquídeas y el otro frente a la urbanización La Aurora.

Análisis del flujo en los ríos Guayas y Daule

El Río Daule con pendiente leve, del orden del 0.2% al 0.05%, lo que ocasiona que la influencia de la marea se haga sentir hasta aproximadamente 80 Kms aguas arriba al norte de Guayaquil en el verano y, hasta 40 Kms en el invierno; inundando durante crecidas periódicas del Río Daule, áreas cercanas al río. (INTERAGUA, 2004)

La fuerza principal de la marea que actúa en el Golfo de Guayaquil corresponde a la componente armónica semidiurna $m=12.42$ horas, que se debe a la atracción gravitacional de la luna; por tanto, se obtienen dos ciclos de marea cada día lunar, es decir, dos pleamares y dos bajamares cada 24.8 horas; la variación diurna en el nivel del agua es de 3 metros en el Daule a la altura de La Toma y de 4 metros en el Guayas a la altura del Malecón.

Las pleamares penetran por el Río Guayas y luego por Río Daule, y también en terrenos de cotas bajas e inundables, ingresan por el corredor hidrológico del Río Daule, tomando canales y meandros, en este caso ingresan por el canal de desfogue de la cuenca hidrográfica de Las Orquídeas y en dependencia de que tan grande sea la cresta de la onda de crecida del flujo podrían igualar o superar la cota máxima de 3,65 msnm de la parte oeste de Las Orquídeas.

Sedimentos en el Río Guayas

El río Guayas arrastra unos 15'000.000 de m^3 de sedimentos y cuando ocurre el evento El Niño se incrementa 3.5 veces, o sea pasa de 50'000.000 de m^3 (Soledispa, 2002); por lo que al llegar a la parte baja de la cuenca frente a Guayaquil donde pierde velocidad y una considerable cantidad de ese material se deposita en sus orillas o en el centro y forman "los bajos" que reducen la batimetría y otra parte de sedimentos es canalizada hacia el estuario del Guayas, Océano Pacífico.

Puede darse el caso de inundación sin presencia de precipitaciones, situación que cada día toma cuerpo, debido al incremento de sedimento que resta espacio al cauce de los ríos Daule y Guayas, lo que disminuye su batimetría y deja superficial el caudal.

Precipitaciones – Evento "El Niño" – Incidencia de la marea.

La región costanera del Ecuador es afectada en su clima por la presencia recurrente -no cíclica- del evento "El Niño", entre los cuales los de mayor impacto corresponden a los años 1982-1983 (duró 11 meses) y el de 1997-1998 (duró 19 meses), (Corporación Andina de Fomento, 2000, p. 50).

Tabla 1. Fechas de inundaciones producidas bajo las siguientes condiciones.

CONDICIONES	25 DE FEBRERO DEL 2001	14 DE MARZO DEL 2001
Descarga del Río ($M3/seg$)	789,31	464,95
Precipitación en mm	141,00mm(16h)	175,00mm
Nivel de la marea	+3,20 msnmm	+3,20 msnmm

Nota: Adaptado de información de la Marea proporcionada por INOCAR en la Capitanía del Puerto.

El agua invadió la ciudad de Las Orquídeas en el invierno del 2013, debido a que el canal de desfogue pluvial se rebosó al recibir aguas que bajan desde los cerros de Bastión Popular (Andes, 2013), las lluvias coincidieron con el aguaje pleamar anormal (+3,20 msnmm); las instituciones de socorro acudieron a evacuar a la población que se encontraba bajo el agua, no hubo pérdida de vidas humanas.

El Instituto Oceanográfico de la Armada (INOCAR), señala que las máximas pleamares (aguajes) registradas para el período lluvioso del 2001 fueron de +3,20 (febrero 25 y marzo 14 del 2001) y +3,40 (13 de marzo del 2001).

Cuenca Hidrográfica, descripción y análisis hidráulico.

La cuenca hidrográfica motivo del presente artículo, tiene una superficie aproximada de 2.482 ha (24,82 km²), se la divide en tres partes, parte alta en el sector de Flor de Bastión con una cota máxima de +80msnm, la parte media en Bastión Popular sector el Pajonal donde tenemos la cota de +12 msnm hasta +3,80 msnm, y la parte baja con la cota +3,65 msnm en el sector oeste de la ciudad de Las Orquídeas (INTERAGUA, 2009).

Según el Plan Maestro de Alcantarillado Pluvial de Guayaquil del 2004, la cuenca está compuesta de tres sistemas de drenajes definidos, el Sistema D sistema objeto de estudio. Sistema C y el Sistema G.

El sistema de drenaje "D" (Pluvial N-D de acuerdo a INTERAGUA) es el más importante de la cuenca tiene una longitud total aproximada de su cauce principal de 11,050 metros (11,05 km) desde Flor de Bastión (+80 msnm) de donde aguas abajo dan forma a la cuenca hasta su descarga en

el río Daule, y una longitud aproximada de 26.770 metros lineales (26,77 km) incluye escorrentías aportantes. Tiene un caudal que se caracteriza por ser -semiseco- durante la época de verano (sin presencia de lluvias), y un caudal dinámico durante las estaciones lluviosas, que se desplazan a una velocidad de $V=3,3$ m/s, lapso durante el cual se produce una importante escorrentía.

El tramo vía Daule–Bastión Popular–Orquídeas, parte media y baja de la cuenca (3.300 m), se inicia al este de la vía a Daule fijando su límite en la parte suroeste de la ciudad de Las Orquídeas; con una cota máxima de +12 msnm y una cota de +7 msnm a +3,80 msnm en el sector El Pajonal de Bastión Popular, aquí el recorrido de los canales se conducen paralelos a la Av. Isidro Ayora avanzando hacia la parte de Las Orquídeas con la cota mínima en el lado oeste de +3,65 msnm, allí se acumulan los caudales de las escorrentías provenientes de toda la cuenca, que al coincidir con el flujo de las mareas, estos reducen la velocidad y obstruyen la descarga del caudal de las escorrentías de la cuenca hacia el río Daule y ante la presencia de lluvias fuertes y sostenidas generan inundaciones debido al desborde de sus cauces.

En esta parte de la cuenca en la Av. Isidro Ayora, antes que derive parte del caudal al sistema de drenaje G se tienen canales con caudales de $Q_{25}=99,5$ m³/s (caudal para un período de retorno de 25 años- igual a 99,5 m³/s.), caudal alto que se desplaza a una velocidad de $V=2,7$ m/s (INTERAGUA, 1999).

En la segunda parte de este mismo tramo, pero ya en el canal principal de la ciudad de Las Orquídeas, canal D 4 y después de que en el canal de la Av. Ayora se derivó el 35% del caudal hacia el sistema de drenaje G, tenemos en el canal junto a la ciudad de Las

Orquídeas el caudal $Q_{25}=65,6 \text{ m}^3/\text{s}$ (caudal alto), se desplaza a una velocidad de $V=1,7 \text{ m/s}$ (INTERAGUA, 1999).

El tramo Orquídeas-Río Daule (2.470 m), parte Baja de la cuenca con una cota de +3,65 msnm en el sector oeste de Las Orquídeas, tiene el bajo coeficiente de suelo permeable que apenas llega a 20 l/m² x día, dando paso a lagunas y zonas de fácil inundación; no tiene importantes escorrentías aportantes, es aquí donde se producen las descargas al Río Daule de todos los caudales que son parte de la cuenca hidrográfica, tiene caudal alto de $Q_{25}=73,3 \text{ m}^3/\text{s}$ con una velocidad de $V=1,8 \text{ m/s}$; estos datos corresponden al caudal de la cuenca hidrográfica aunque se haya desviado el 35% caudal hacia el sistema de drenaje G (INTERAGUA, 1999).

El sistema de drenaje G (3.215 m) cota de +3,80 msnm comprende el tramo Av. Isidro Ayora-Fenacopar-Río Daule complementario al sistema de drenaje D, recibe caudal del sector inundable de Bastión Popular Bloque 8, 9, y 10; y, El Pajonal,

aquí se produce la derivación del 35% del total del caudal que viene del canal de la Av. Isidro Ayora desde la parte alta de la cuenca para ser trasladado hasta el punto de descarga en el río Daule frente a La Aurora; tiene un caudal al inicio de $Q_{25}=35 \text{ m}^3/\text{s}$ con una velocidad de $V=0,8 \text{ m/s}$, con caudal alto al final del tramo de $Q_{25}=58,3 \text{ m}^3/\text{s}$, que se desplazan a una velocidad de $V=1,1 \text{ m/s}$ (INTERAGUA, 1999).

Propuesta Hidráulica

Liberar a Las Orquídeas del caudal que viene de la parte alta de la cuenca al desviar hacia el sistema de drenaje G con la compuerta número 1 (ángulo a 45°) el 100% del caudal del sistema de drenaje D en la abscisa 4+606.5 en la Av. Isidro Ayora y conducirlo por 3.215,3 m hacia su descarga en el Río Daule, compuerta número 2; conducirlo por el canal G es 1.366 m más corto que hacer la descarga por medio del sistema de drenaje D donde está la compuerta número 3 en el Río Daule como se muestra en la Figura 1.

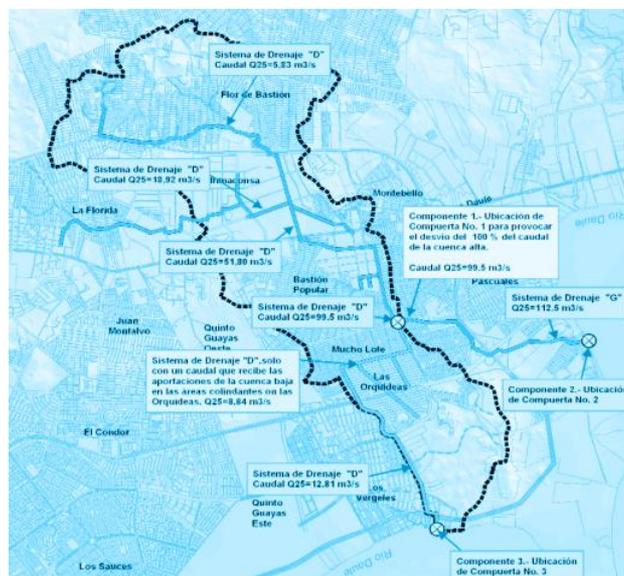


Figura 1. Propuesta hidráulica al problema de inundaciones.

El promedio en los tramos del canal trapezoidal revestido de hormigón construido en Las Orquídeas como se muestra en la Figura 2 y de acuerdo con INTERAGUA es: base menor 5,36 m, base mayor 18,00 m, altura 3,42 m a la cual se suma un dique de 0,40 m ubicado en los canales aledaños a Las Orquídeas (altura total H=3,82 m), lo que da un perfil del canal con un área A=45.13 m² y un volumen V=45.13 m³/ml que al calcularlo por la longitud del canal desde la abscisa 0+0.00 hasta la abscisa 4+606.5, el volumen total del canal trapezoidal que pasa por Las Orquídeas hasta el punto de descarga en el Río Daule (compuerta número 3) se estima en Vt=207.906,54 m³ y corresponde a la cota +0,78 msnm desde el revestimiento superior de la base menor del canal hasta la cota de la rasante más el dique de 0,40 m, esto es hasta la cota +4,60 msnm que corresponde al nivel del dique junto al canal en la parte oeste de la ciudadela (INTERAGUA, 1999).

Las estimaciones del caudal (Q) del canal, aplicando la fórmula $Q=2,78 \times C \times I \times A$; de

donde: 2,78=Coficiente de transmisión; C=Coficiente de impermeabilidad 0,5 o 0,7; I= Intensidad de lluvia en mm; y A= área en Ha. (Área de aportación). Se estimará el caudal (Q) considerando un Periodo de Retorno de 25 años (Q₂₅), que corresponde la presencia de precipitaciones que bordean los 106 mm de lluvia (dentro del rango Q₂₅), por lo tanto:

$$Q_{25} = 2,78 \times C \times I \times A \quad Q_{25} = 2,78 \times 0,5 \times (106 \text{ mm})$$

$$(60 \text{ ha}) \quad Q_{25} = 8.840,4 \text{ l/s}$$

$$Q_{25} = 8.840,4 \text{ l/s} \times 1 \text{ m}^3 / 1000 \text{ l}$$

$$Q_{25} = 8,84 \text{ m}^3/\text{s}$$

Se determinó el tiempo para llenar el canal;

$$T = \frac{V_t}{Q} \quad T = \frac{207.906,54 \text{ m}^3}{8,84 \text{ m}^3/\text{s}}$$

$$T = 23.518,83 \text{ s}$$

$$T = 23.516,83 \text{ s} \times 1 \text{ h} / 3600 \text{ s}$$

$$T = 6,53 \text{ horas}$$

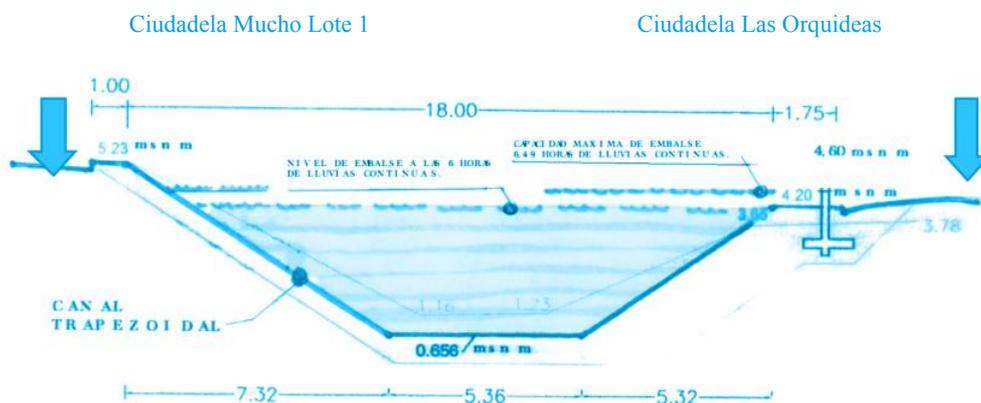


Figura 2. Canal Trapezoidal entre Ciudadela Mucho Lote 1 y Ciudadela Las Orquídeas.

El tiempo de llenado del canal hasta la parte superior del dique (4,60 msnm) es igual a 6,53 horas bajo el escenario que la compuerta esté cerrada debido a la presencia de agujajes (pleamares máximas históricas de +3,20 msnm y +3,40 msnm), significa que el canal no se rebosará aún bajo dichas condiciones debido a que los flujos duran aproximadamente 6 horas 31 minutos, lo que deja un margen a favor para la no colmatación del canal y ausencia de inundaciones en la ciudadela Las Orquídeas provocadas por las coincidencias de lluvias fuertes y sostenidas, con pleamar normal más alta +2,70 msnm como se muestra en la Figura 3.

La función principal de las compuertas número 2 y 3 accionadas en posición de cerradas es de impedir el ingreso de los flujos de mareas y de las aguas de las crecidas del Río Daule hacia el interior de los canales de descargas de aguas lluvias de la cuenca

hidrográfica, especialmente cuando se tiene la coincidencia con precipitaciones fuertes y sostenidas que puedan provocar inundaciones.

Conclusiones

La propuesta aporta a mejorar la resiliencia urbana de la ciudad de Guayaquil en el tema inundación en el cual presenta vulnerabilidad, especialmente en la ciudadela Las Orquídeas. El principio se basa en “manipular técnica y estratégicamente la fuerza hidráulica” proveniente de la parte alta de la cuenca hidrográfica del “Sistema de Drenaje D” que dirige su caudal hacia la parte baja de la cuenca “desviándola antes de llegar a la ciudadela Las Orquídeas y sin que pase por ella” con lo cual se resuelve el problema de inundaciones, la reducción de impactos ambientales negativos a nivel urbano y mejorar la calidad de vida en la ciudad de Guayaquil.

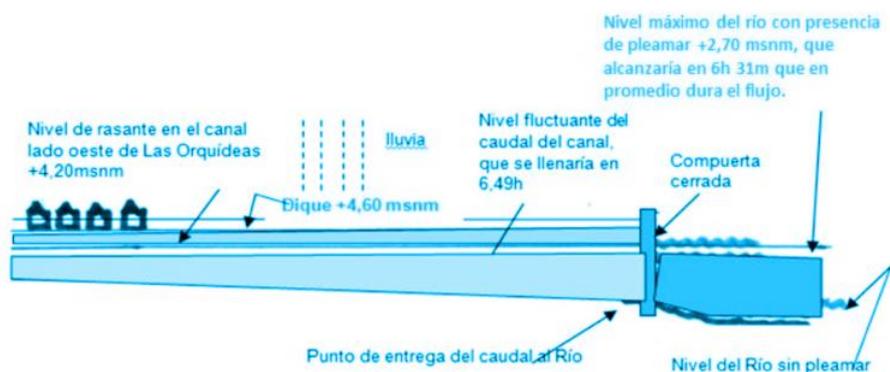


Figura 3. Escenario 1: Bajo las condiciones de precipitaciones coincidiendo con flujo.

Referencias

- Agencia Pública de Noticias del Ecuador y Sudamérica. (Andes). (11 de marzo de 2013). *Pese a promesas municipales, la pesadilla de las inundaciones acecha a Las Orquídeas* [Archivo de video]. Recuperado de <http://www.andes.info.ec/es/sociedad-reportajes/pese-promesas-municipales-pesadilla-inundaciones-acecha-orqu%C3%ADdeas-video.html>
- Corporación Andina de Fomento. (s.f.). El Fenómeno del Niño 1997 - 1998. *Memorias, retos y soluciones*. Recuperado de goo.gl/070Qkq
- Compte, F. (2011). Relación entre los desastres y el desarrollo urbano de Guayaquil. *AUC Revista de Arquitectura*, 31, 92-106. Recuperado de www2.ucsg.edu.ec/dmdocuments/AUC-31.pdf
- Interagua. (1999). *Plan Emergente de Drenaje Pluvial.- Zona Norte*. Guayaquil, Ecuador: Autor.
- _____. (2004). *Plan Maestro de Alcantarillado Pluvial de Guayaquil*. Guayaquil, Ecuador: Autor.
- _____. (2009). *Plan Maestro de Alcantarillado Pluvial de Guayaquil*. Guayaquil, Ecuador: Autor.
- Quesada, M. y Marsik, M. (mayo de 2007). Indicadores Físico-geográficos en el análisis de cuencas hidrográficas y su aplicación a la Microcuenca Estero, Costa Rica. *Avances en Recursos Hidráulicos*, 15, 11-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=145016897002>
- Reyes, A. (2002). *Inundación de la Zona Norte de Guayaquil, Impactos producidos y medidas Ambientales*. Guayaquil.
- Soledispa, B. (2002). Estudio de los sedimentos del sector donde convergen los ríos Daule y Babahoyo, y las posibles causas que están formando un nuevo islote en ese sector. *Acta Oceanográfica del Pacífico*, 11(1). Recuperado de <http://www.inocar.mil.ec/web/index.php/publicaciones/file/165-estudio-de-los-sedimentos-del-sector-donde-convergen-los-rios-daule-y-babahoyo-y-las-posibles-causas-que-estan-formando-un-nuevo-islote-en-ese-sector?start=20>
- Suárez, P. (1998). Capacidad de dilución del río Guayas para contrarrestar el impacto por vertientes industriales terrestres. *Acta Oceanográfica del Pacífico*, 9(1), 57-69. Handle: <http://hdl.handle.net/1834/2314>
- Vera, L. (2000). Análisis de los procesos costeros en La Libertad. *Acta Oceanografía Del Pacífico*, 10(1), 51-65. Retrieved from http://www.inocar.mil.ec/web/phocadownloadpap/actas_oceanograficas/acta10/OCE1001_6.pdf

Para citar este artículo utilice el siguiente formato:

Reyes, B., Morales, I., Rendón, I., y Torres, B. (julio-diciembre de 2016). Propuesta de solución al problema de inundaciones en la zona de las Orquídeas de Guayaquil. *YACHANA, Revista Científica*, 5(2), 13-21.

YACHANA

REVISTA CIENTÍFICA

Volúmen 5, Número 2, Julio-Diciembre 2016

ÁREA CIENCIAS DE LA VIDA Y BIODIVERSIDAD

Determinación de tidiazorón (tdz) para la fase de multiplicación in vitro de caimito (*chrysophyllum cainito* L.).

Laura Parismoreno¹, Fabian Gordillo², Santos E.³

Fecha de recepción:

29 de agosto, 2016

Fecha de aprobación:

19 de octubre, 2016

Resumen

El caimito tradicionalmente se propaga de manera vegetativa mediante acodos, ya sea aéreo o terrestre, e injertos. El cultivo *in vitro* se utiliza para estimular el crecimiento y favorecer la formación de raíces. Se ha demostrado la eficiencia y aumento de la regeneración de brotes mediante el uso de tidiazoron (TDZ). Para lograr los objetivos propuestos, se obtuvieron explantes como yemas axilares y apicales; de los cuales se realizaron cortes de 4-5 cm para la siembra en medio de cultivo estéril. Se esperó que los explantes logren establecerse con varias hojas y observar yemas. Las yemas brotadas se replicaron en el medio de multiplicación MS ½; adicionando reguladores de crecimiento TDZ en dosis de 0, 0.5, 1, 1.5 y 2 mg/L⁻¹, G₃ en dosis única de 1 mg/L⁻¹, Phytigel 2 g L⁻¹, sacarosa 40 g/L; y se mantuvieron a 25 °C y con intensidad de 5.000 lux durante 16 h/día. Las variables que se midieron fueron: número de brotación y longitud de los brotes a los 30 y 90 días después de iniciada la siembra. Los explantes tratados con 0.5 mg/l de TDZ, se logró el mayor número de brotes lo que evidenció la eficiencia de las fitohormonas.

Palabras Claves: Cultivo in vitro, propagación de plantas, tidiazorón

Abstract

Traditionally, caimito grows up in aerial or terrestrial elbos and graft. Caimito in-vitro crops are used to stimulate growing and favor roots formation. Efficiency and increase of sprouts regeneration have been proved to be higher by using thidiazuron (TDZ). Amid to reach the proposed goals, explants were obtained as auxiliary cuttings and apical from which 4 – 5 cm cuts were made to be sowed in sterile crops and then wait until explants settled in. The growing cuttings replicated themselves with a factor of MS ½ adding TDZ growing regulators of 0, 0.5, 1, 1.5 and 2 mg/L-1 doses, G₃ single doses of 1 mg/L-1, Phytigel 2 g/L-1, sucrose 40 g/L, all that at 25 C temperature and light intensity of 5000 lux over a 16 hours/day timestamp. The measured variables were: number of new sprouts and sprout's length (30 days period, 90 days period). The treated explants with 0.5 mg/L TDZ did get the higher number of sprouts with led us to conclude the efficiency of phytohormones.

Keywords: In vitro culture, plant propagation, thidiazuron

¹Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad de Guayaquil, Campus Salvador Allende, Av. Kennedy y Av. Delta, laura.parismorenor@ug.edu.ec, Aparatado 090514, +59342883987, Guayaquil, Ecuador.

²Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad de Guayaquil, Campus Salvador Allende, Av. Kennedy y Av. Delta, fabian.gordillom@ug.edu.ec, Aparatado 090514, +59342883987, Guayaquil, Ecuador.

³Centro de Investigaciones Biotecnológicas del Ecuador, Escuela Superior Politécnica del Litoral, Campus Gustavo Galindo, Km 30.5 vía Perimetral, Apartado 09015863, Guayaquil, Ecuador.

Introducción

El caimito se le consume fresco, la pulpa de los frutos maduros es muy dulce, o se usa para hacer jaleas o mermeladas. Cuando se abre un caimito, no se debe permitir que el látex amargo de la piel del fruto se ponga en contacto con la pulpa comestible; en la tabla 1 se muestran los valores nutricionales del caimito.

El caimito tradicionalmente se propaga de manera vegetativa mediante acodos, ya sea aéreo o terrestre, e injertos, aunque las estacas leñosas maduras, se usan con mayor frecuencia para producir estacas arraigadas. El que cada célula pueda producir un clon, hace de la propagación tradicional una técnica con desventaja. Por ejemplo, (Haberlant, 1902), con la idea de la totipotencialidad celular, desarrolla el primer cultivo *in vitro* de tejidos vegetales.

Informes de (Hernández y González, 2010) señalan que, las técnicas biotecnológicas pueden jugar un rol importante, para el suministro adecuado de vitroplantas como material de plantación. La germinación *in vitro* posibilita dicho proceso en condiciones asépticas y controladas en cualquier época del año, permitiendo disminuir el proceso de germinación así como obtener plántulas en condiciones fitosanitarias apropiadas

para trabajos de cultivo *in vitro*. Sin embargo, para el establecimiento exitoso de estas especies se hace necesario prevenir y controlar la contaminación microbiana y oxidación fenólica, ya que constituye uno de los problemas más graves en la micropropagación de frutales leñosos.

En el cultivo *in vitro* de tejidos se utiliza principalmente, para estimular el crecimiento y favorecer la formación de raíces. Sin embargo, la respuesta que se produce tras la aplicación del explante depende de la edad fisiológica del material vegetal, la naturaleza de las auxinas, concentraciones y tiempo de aplicación (Hartmann, Kester, Davies y Geneve 1996, p. 747).

Se ha demostrado en estudios realizados en muchas especies de la familia *Rosáceas*, en los que se resalta la eficiencia y aumento de la regeneración de brotes mediante el uso de tidiazuron (TDZ) (Pati D, Haddad BR, Haegele A, Thompson H, Kittrell FS, Shepard A, Montagna C, Zhang N, Ge G, Otta K, McCarthy M, Ullrich RL, Medina D., 2004). Según (Alanoka, Minaño, Uberhuaga y Pérez, 2007) fue posible una tasa de regeneración de hasta ocho brotes por explanto utilizando TDZ, lo que sugiere la potencia de este biorregulador. Los mejores resultados se obtuvieron con la utilización de $1.0 \mu\text{Ml}^{-1}$ de TDZ.

Tabla 1. Valor nutricional por cada valor alimenticio por 100 g de la parte comestible

VALOR NUTRICIONAL DEL CAIMITO (100 g DE PULPA)						
Agua	82.0 g	Energía	68 Kcal	Proteína	1.8 g	
Grasa	0.5 g	Calcio	21 mg	Fósforo	17 mg	
Hierro	0.8 g	Vitamina A	5.0 mg	Vitamina B	0.04 mg	
Vitamina B1	1.0 mg	Vitamina B2	0.03 mg	Vitamina C	11.0 mg	
Thiamina	0.01 mg	Riboflavina	0.02 mg	Niacina	24.00 mg	
Carbono hidratos	14.90 g					

Experimentos de Paucar, (2011) señala que, en el presente estudio en mora de Castilla, el TDZ si bien es cierto provocó un número considerable de brotes regenerados por ser una *rosácea*, el BAP resultó más efectivo en lo que a número de brotes se refiere, hubo mayor crecimiento y número de brotes, esto se podría justificar porque el BAP, se encuentra entre una de las citoquininas más activas.

Con la inclusión de TDZ (5.0-0.5 μ M) durante dos semanas en el medio de germinación se produjo un incremento del número de embriones que desarrollaban brotes en detrimento de la formación de la radícula. Sin embargo, al disminuir la concentración de TDZ (0.1-0.05 μ M) y el tiempo de aplicación (una semana) se logró aumentar significativamente la tasa de embriones que desarrollaban plántulas favoreció también la respuesta de embriones que mostraban solo desarrollo de brotes, los cuales pueden aislarse y enraizarse siguiendo los métodos de micropropagación definidos. Además, se produjo la regeneración de yemas adventicias en los cotiledones de embriones tratados con TDZ (5.0-0.05 μ M), aumentando su incidencia con las concentraciones más elevadas. se utilizan reguladores de crecimiento como promotores de brotación y floración, tales como el thidiazuron (TDZ), los cuales se aplican en promedio unos 20 días antes de la brotación.

Materiales y métodos

Fase de Laboratorio.

Manejo del material vegetal en el laboratorio

Para llevar a cabo la siembra aséptica se utilizaron cuatro fases:

Fase 1. Selección de explantes iniciales

En este estudio se planteó, el uso de yemas axilares y apicales como explante. Estos explantes sirvieron para reproducir múltiples clones a medida que se sub-cultiva cada brote recién formado o cada explante de nudo con características especiales que se desea mantener en el cultivo. (Debergh, P.C y Zimmerman, R.H, 1991).

Fase 2. Desinfección del material vegetal

Una vez determinada la planta madre, se obtuvieron los fragmentos de los que se sacó los explantes como yemas axilares y apicales. Se realizó una desinfección para eliminar los contaminantes externos (hongos y bacterias) que habitan en forma natural en el ambiente. De aquí en adelante se mantuvo en condiciones de asepsia. Trabajando en cabinas de flujo laminar para los respectivos lavados. A estos explantes, se eliminó las hojas de cada brote y se dividió en segmentos de hasta dos yemas para luego ser lavados y desinfectados bajo una llave de agua y a chorro continuo por 30 minutos, y en condiciones limpias fueron colocados en envases esterilizados de vidrio Pyrex hasta la siembra *in vitro*.

Para la siembra inicial, los explantes se colocaron en tubos de ensayo, y luego fueron cambiados a frascos tipo Gerber, tapados con papel aluminio y sellados con papel aluminio y sellados con tiras plásticas, todo esto previo a la esterilización en autoclave. Para todo el proceso de siembra *in vitro*, se utilizó el material estéril.

Fase 3. Siembra del material *in vitro*

Tras la preparación del material, se procede a los cortes y obtención del explante escogido de alrededor de 4-5 cm para la siembra en medio de cultivo estéril. En un

periodo de algunos días comenzó el proceso de germinación, o regeneración de nuevos tejidos vegetales iniciando el ciclo de cultivo *in vitro* (Castillo, 2007).

Fase 4. Multiplicación de los brotes.

Durante esta fase se esperó que los explantes que lograron establecerse originen brotes (de procedencia axilar o adventicia) con varias hojas. En la base de cada hoja se esperó observar yemas que se desarrollen luego de ser puesta en contacto con el medio de cultivo. Periódicamente los nuevos brotes desarrollados se sub cultivaron en un nuevo medio mediante divisiones y resiembras en los frascos de cultivo obteniendo incremento exponencial, considerando que todos los factores que afecten el crecimiento hayan sido optimizados (Rossi, W., Weir, A., 2007).

Las yemas brotadas se repicaron en el medio de multiplicación MS $\frac{1}{2}$ para inducir crecimiento axilar del brote; adicionando reguladores de crecimiento TDZ en dosis de 0, 0.5, 1, 1.5 y 2 mg/L⁻¹, G₃ en dosis única de 1 mg/L⁻¹, Phytigel 2 g L⁻¹, sacarosa 40 g/L, como se observa en la tabla 2. Se utilizaron frascos de 200 ml. Los cultivos fueron mantenidos en un cuarto de crecimiento a 25 °C y con intensidad de 5.000 lux durante 16 horas por día.

Para el análisis estadístico, se utilizó el Diseño Completamente al Azar con cinco tratamientos (un tratamiento para cada dosis de TDZ). Las variables fueron:

Número de brotación por unidad experimental. Se procedió a contar el número de brotes por explante dentro de la unidad experimental (frasco) a los 30 y 90 días después de iniciada la siembra.

Longitud de los brotes el tamaño de los brotes se midió en centímetros desde la base hasta el extremo apical a los 30 y 90 días después de iniciada la siembra.

Análisis Estadístico.

Se efectuó un análisis de varianza (ANOVA) para una distribución de los tratamientos completamente al azar, mediante el programa INFOSTAT-Software estadístico, y se utilizó la prueba de Tukey al 0.05 de probabilidad para la separación de los promedios y determinación del mejor tratamiento.

Resultados y discusión

Brotación en la fase de multiplicación.

Una vez establecido el cultivo, pasaron a la fase de multiplicación; sub cultivando los explantes y generando la cantidad suficiente

Tabla 2. Tratamientos ensayados en la fase de multiplicación con medio ms $\frac{1}{2}$, hormonas de multiplicación y crecimiento

Tratamientos	TDZ mg/L ⁻¹	G3 mg/ L ⁻¹
T ₁	0	0
T ₂	0.5	1
T ₃	1.0	1
T ₄	1.5	1
T ₅	2.0	1

de brotes en los tratamientos respectivos. Se evaluaron cinco tratamientos, con dos muestras cada uno, que corresponde a las cinco concentraciones usadas de TDZ, las mismas que fueron evaluadas en el medio basal MS $\frac{1}{2}$ previamente seleccionado en la fase de establecimiento ya que resultó con mejor respuesta a la investigación de inicio.

Los resultados para la fase de multiplicación se muestran en la figura 1 donde se pudo observar que el mejor tratamiento para los 30 y 90 días fue con la concentración de 1.5 mg/L⁻¹ de TDZ, como manifiestan García, L., Pérez Ponce, J., Bermúdez, I., Orellana, P., Veitía, N., García, L., Padrón, Y., y Romero, C. (2002) que para la inducción de yemas adventicias, el TDZ fue significativamente superior a todas las citoquininas ensayadas, esto concuerdan con este ensayo ya que se produjo la regeneración de yemas adventicias en los cotiledones de embriones somáticos tratados con TDZ (5.0 y 0.05 μ M), aumentando su incidencia con las concentraciones más elevadas, igual resultado indica (Huetteman y Preece, 1993) en la que informa que en el grupo el de la

thidiazolureas se encuentra el TDZ, un compuesto con actividad de citocinina, el cual es más efectivo que las citoquininas naturales en la promoción de desarrollo de yemas axilares, o en las diferenciación de yemas adventicias en cultivo *in vitro*.

En lo relacionado al tratamiento con 0.50 de TDZ no existe brotación a los 90 días. Una característica de este árbol es que produce un flujo exudado lechoso, lo que se evidenció claramente cuando el explante presentó desarrollo caulinar, fue entonces cuando ocurrió la caída de las hojas ya formadas, por lo tanto esto no permitió que la vitroplanta se desarrolle con mas vigor. Posterior a la evaluación fue necesario proceder al cambio inmediato a otro medio de cultivo fresco para evitar la muerte de la vitroplanta debido a la presencia de la antes mencionada sustancia de color crema, esto permitió la evidencia nuevamente del desarrollo de nuevos brotes para este tratamiento.

En cuanto al número de brotación se pudo observar que el tratamiento que presentó el mejor promedio fue el que corresponde a la concentración de 1.5 mg/L⁻¹ de TDZ a pesar

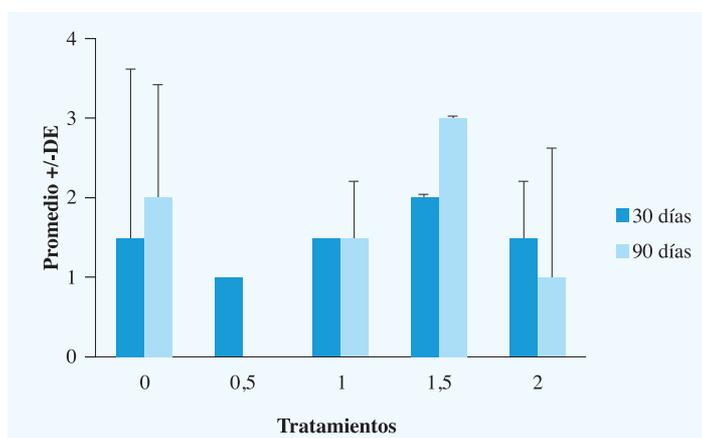


Figura 1. Fase de multiplicación, promedio de cantidad de brotes y yemas elongadas

de no haber diferencias significativas entre tratamientos. Estos resultados son similares a los reportados por (Paucar, 2011), quien señala que trabajando con mora de Castilla *Rubus glaucus* Benth, y TDZ obtuvo un número considerable de brotes regenerados.

Los resultados de la longitud de los brotes en el medio de multiplicación se presentan en figura 2 donde se puede observar que el tratamiento con la concentración de 1.5 mg/L⁻¹ de TDZ fue el que mejor comportamiento presentó a los 30 y 90 días después de la siembra, mientras que los tratamientos con 0.5, 1 y 2 mg/L⁻¹ presentaron similares resultados, todos los tratamientos fueron mejor que el control.

Longitud en la fase de multiplicación.

En la figura 2 se presentan los resultados de la longitud promedio de brotes, aquí se puede evidenciar que los tratamientos con las concentraciones de 1.5 y 0.5 mg/L⁻¹ de TDZ presenta diferencias significativas respecto al control a los 30 días. Mientras que a los 90 días no se observó dicha

diferencias estadísticas significativas entre los tratamientos y el control.

La producción de caimito presenta grandes expectativas de desarrollo al ser una planta perenne que no es demandante de suelos y climas, es decir que es fácilmente adaptable a diversas condiciones ambientales.

Conclusiones

Se logró información valiosa en cuanto a problemas de microorganismos, sistemas de desinfección, problemas de oxidación, efecto de formulaciones de medios de cultivo, fitohormonas, así como la producción de brotes, longitud de ápices y yemas axilares del árbol de caimito.

Los explantes tratados con 0.5 mg/l de TDZ, se logró el mayor número de brotes lo que evidenció la eficiencia de las fitohormonas.

Referencias

Alanoka, N., Minaño, S., Uberhuaga, E y Pérez, C. (2007). Efectos de Thidiazuron en la generación *in vitro* de plántulas

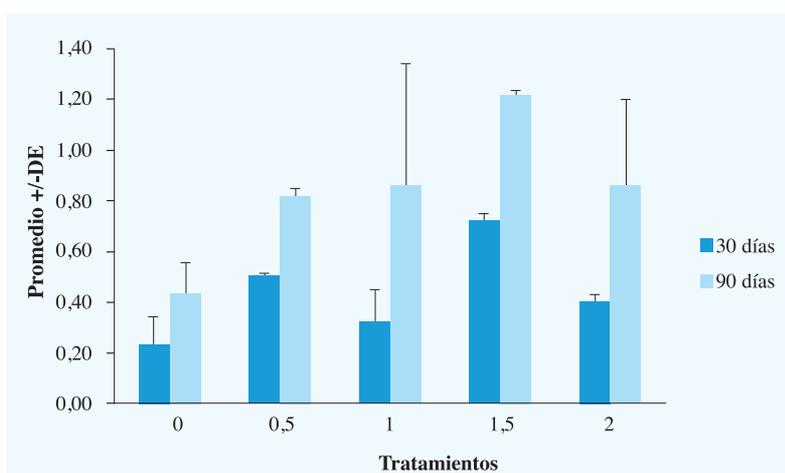


Figura 2. Fase de multiplicación, promedios de longitud de brotes

- de *Spathiphyllum wallisii*. VII reunión Sociedad Española de cultivo de tejidos *in vitro* de tejidos vegetales. Libro/resúmenes. Alcalá de Henares.
- Castillo, A. (2007). Propagación de plantas por cultivo *in vitro*: una biotecnología que nos acompaña hace mucho tiempo. *AGRIS*, 382. Recuperado de <http://agris.fao.org/agris-search/search.do?recordID=UY2006005431>
- Debergh, P. y Zimmerman, R. (Eds.), (1991) *Micropropagation: Technology and Application*. Dordrecht, Países Bajos: Springer Netherlands.
- García, L., Pérez, J., Bermúdez, I., Orellana, P., Veitía, N., García, ... Romero, C. (enero-marzo de 2002). Desarrollo de yemas adventicias en banano (*Musa* sp.) cv. Gran Enano (AAA). *Biotecnología Vegetal*, 2(1), 47-49. Recuperado de <https://revista.ibp.co.cu/index.php/BV/article/view/130/110>
- Haberlandt, G. (1902) Kulturversuche mit isolierten Pflanzenzellen. *Sitzungsber. Akad. Wiss. Wien. Math.-Naturwiss. Kl., Abt. J.* 111, pp. 69–92.
- Hartmann, H., Kester, D., Davies F. y Geneve, R. (1996). *Plant propagation principles and practices* (6ª ed.). New Jersey, USA: Prentice Hall.
- Hernández, Y. y González, M. (2010). Efectos de la Contaminación microbiana y oxidación fenólica en el establecimiento *In Vitro* de frutales Perennes. *Cultivos Tropicales*, 31(4), 58-69. Recuperado de <http://ediciones.inca.edu.cu/index.php/ediciones/article/view/78>
- Huetteman, C. y Preece, J. (mayo de 1993). Thidiazuron: a potent cytokinin for woody plant tissue culture. *Plant Cell, Tissue and Organ Culture* [Resumen], 33(2), 105-119. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/BF01983223>
- Pati, D, Haddad, B., Haegele, A., Thompson, H., Kittrell, F., Shepard, A., ... Medina D. (15 de Agosto de 2004). Hormone-Induced Chromosomal Instability in p53-Null Mammary Epithelium. *Cancer Research*, 64, 5608–5616. Recuperado de cancerres.aacrjournals.org/content/cancer/64/16/5608.full.pdf
- Paucar, M. (2011). Organogenesis directa *in vitro* a partir de explantes de hojas de mora (*Rubus glaucus* Benth) (Tesis de grado, Escuela Politécnica del Ejército, Sangolquí). Recuperada de <http://repositorio.espe.edu.ec/xmlui/handle/21000/5134>
- Rossi, W. y Weir, A. (23 de enero de 2007). New species of *Stigmatomyces* from various continents [Resumen]. *Mycologia*, 99(1), 139-143. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15572536.2007.11832610?scroll=top&needAccess=true>

Para citar este artículo utilice el siguiente formato:

Parismoreno, L., Gordillo, F., y Santos, E. (julio-diciembre de 2016). Determinación de tidiazurón (tdz) para la fase de multiplicación *in vitro* de caimito (*Chrysophyllum cainito* L.). *YACHANA, Revista Científica*, 5(2), 25-31.

YACHANA

REVISTA CIENTÍFICA

Volúmen 5, Número 2, Julio-Diciembre 2016

**ÁREA CIENCIAS ECONÓMICAS
Y ADMINISTRATIVAS**

Determinantes de la Innovación Sustentable de las Empresas Ecuatorianas

Cynthia Lizbeth Román Bermeo¹, Fabian S. Vilema Escudero²

Fecha de recepción:

8 de julio, 2016

Fecha de aprobación:

19 de octubre, 2016

Resumen

Desde el año 2012 el gobierno impulsó las políticas públicas de Estrategia de Cambio de la Matriz Productiva (ECMP) y la Estrategia Nacional de Cambio Climático (ENCC) que se complementaron con los incentivos propuestos por el Código Orgánico de la Producción, Comercio e Inversión (COPCI). Estas políticas buscan promover, mediante estímulos tributarios y reglamentarios, que las empresas realicen sus procesos de producción con un importante componente de protección ambiental aplicando técnicas de innovación sustentable. La innovación sustentable en las empresas radica en la necesidad de reducir los gases de efecto invernadero (GEI) principales causantes de los efectos del cambio climático en el planeta. Los acuerdos para reducir los GEI alcanzados en la Conferencia de las Partes (COP) en París en el año 2015, pusieron de manifiesto la urgencia que tienen las empresas y los gobiernos en redefinir sus estrategias empresariales. La redefinición de estrategias en las empresas no son sencillas, ya que, dependen del nivel de acción del gobierno ante la implementación de políticas públicas que incentiven, regulen y promueven la dinámica de los mercados. Por tanto, es importante analizar el nivel de vulnerabilidad que las empresas tienen por el cambio climático, de esta manera proponer estrategias de resiliencia para la supervivencia de las empresas ecuatorianas en el largo plazo. A partir del uso de información de la encuesta de información ambiental económica de las empresas y mediante el uso de un modelo de Probit se identifica las principales determinantes que las empresas tienen para desarrollar estrategias de innovación sustentable. El tamaño de la empresa, y pertenecer a los sectores de Explotación de Minas y Manufacturas son determinantes al momento de realizar estrategias de innovación sustentable.

Palabras clave: Cambio climático, producción, estrategia de desarrollo.

Abstract

Since 2012 the government promoted public policies Change Strategy Matrix Production (ECMP) and the National Climate Change Strategy (ENCC) to be supplemented with those proposed by the Organic Code of Production, Trade and Investment incentives (COPCI). These policies seek to promote, through tax and regulatory incentives that companies make their production processes an important component of environmental protection by applying techniques of sustainable

¹Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Guayaquil, Ecuador. Av. Carlos Julio Arosemena Km 1.5. cynthiaromanec@gmail.com.

²Universidad de Guayaquil / Grupo de Investigación y Docencia Económica GRIDE. Guayaquil, Ecuador. Ciudadela Universitaria Salvador Allende. fvilema@gmail.com

innovation. Sustainable innovation in companies is the need to reduce greenhouse gas (GHG) main causes of the effects of climate change on the planet. Agreements to reduce greenhouse gases reached at the Conference of the Parties (COP) in Paris in 2015, highlighted the urgency for companies and governments to redefine their business strategies. Redefining business strategies are not simple, since, depending on the level of government action to implement public policies that encourage, regulate and promote market dynamics. It is therefore important to analyze the level of vulnerability that companies have by climate change, thus propose strategies for survival resilience of Ecuadorian companies in the long run. Effective use of information from the survey of economic environmental information from companies and using Probit model identifies the main determinants that companies have to develop strategies for sustainable innovation. The size of the company, and belong to the sectors of Mining and Manufacturing are determining factors when making sustainable innovation strategies.

Key words: Climate change, production, development strategies

Introducción

Los sectores manufactureros industriales comprenden uno de los principales sectores que aportan al PIB de los países, además ofrecen el mayor número de puestos de trabajo en el mercado laboral (Weiss, 2010). Sin embargo, la alta intensidad en los procesos de producción de las empresas del sector manufacturero son corresponsables del calentamiento global debido a sus emisiones de CO₂ (Gore, 2006). Ante este suceso, los gobiernos de 195 países llegaron a un acuerdo histórico de impulsar actividades para la disminución del calentamiento global en la COP 21 de Paris (Naciones Unidas, 2015).

Ala luz de los resultados de las investigaciones realizadas sobre los efectos del cambio climático (Gore, 2006; Stern y Treasury, 2007) en los mercados y en la sociedad, las empresas multinacionales tomaron la iniciativa de redefinir sus estrategias empresariales ajustándolas al contexto de sustentabilidad, con el fin, de lograr mayor competitividad en sus respectivos mercados. Organizaciones como el Bank of Montreal, Bayer Group, Chevron, HSBS Holdings, Rio Tinto, Samsung Electronics, Walmart Stores, Tata Group entre otras,

iniciaron acciones de mejora competitiva en sus procesos de producción sujetos a los nuevos desafíos, logrando que las empresas comprometidas con la sustentabilidad alcanzaran un aumento del 15% en el precio de sus acciones (Ernest & Young, 2010). Las compañías que respondan adecuadamente al cambio climático tendrán un factor determinante en el desempeño de sus negocios (Hoffman y Woody, 2008), además los gobiernos, en su mayor parte de los países desarrollados, se han comprometido en destinar importantes financiamientos e incentivos tributarios para estimular a las empresas a responder al cambio climático, alrededor de 250 reglamentos se han expedido en los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) hasta el año 2010. Si bien la implementación de esta política pública representa una oportunidad para las empresas, también genera un nivel de riesgo y costos de cumplimiento a los reglamentos (Ernest & Young, 2010).

A partir del año 2008, en el Ecuador se ha establecido un nuevo régimen de desarrollo que busca transformar los sistemas económico, social y político en procesos amigables con la naturaleza, orientándolos hacia un desarrollo sustentable (Asamblea

Nacional, 2008). Dentro de la búsqueda del desarrollo sustentable, el gobierno ecuatoriano ha impulsado dos políticas públicas estructurales que afectan directamente en las estrategias del sector manufacturero del país (Ministerio del Ambiente, 2012; Senplades, 2012). Las políticas públicas promovidas por el gobierno ecuatoriano están correlacionadas con los acuerdos alcanzados en la COP 21 y los nuevos objetivos de desarrollo sustentable de la ONU, estas medidas buscan construir un sector manufacturero ecuatoriano que involucre acciones con innovación sustentable dentro de sus procesos productivos y planificación estratégica, de esta forma alcance un mayor rendimiento y competitividad (Ministerio del Ambiente, 2012; Noboa, 2003).

El modelo del *Buen Vivir* es un eje central de la planificación del desarrollo en el Ecuador que busca la inserción del país en el contexto competitivo global por medio de la oferta de bienes y servicios con alta innovación y sustentabilidad. Las estrategias competitivas globales están marcadas en la actualidad por los objetivos de desarrollo sustentable de la ONU y los acuerdos de la COP 21. Por tanto, es importante entender que las empresas manufactureras ecuatorianas tienen el desafío de ser competitivas mediante la creación de estrategias sustentables (Albornoz, 2013). La generación de estrategias sustentables deben ser impulsadas por los gobiernos, que por medio de la política pública incentive a las empresas a tomar la oportunidad y el riesgo de acoplar su modelo de negocio a estrategias de innovación sustentable (Hoffman y Woody, 2008).

En la actualidad el conocimiento desarrollado sobre innovación sustentable en las empresas de América Latina es limitado y a nivel local casi escaso, esto debido al

poco interés corporativo de las empresas nacionales de involucrar su rentabilidad en los temas de sustentabilidad, no obstante, las empresas multinacionales frente a estos eventos han definido estrategias sustentables globales con suficiente anticipación, que las han convertido en más competitivas dentro de su segmento de mercado, pero los estudios preliminares aplican métodos probabilísticos de estimación, así como, análisis de diferencias en diferencias (Ernest & Young, 2010; Hoffman y Woody, 2008).

Los determinantes de la innovación en los países desarrollados están sujetas a los factores internos de los negocios, los factores sectoriales y los factores sistemáticos (Milesi, Petelski, y Verre, 2011). Gómez, Rodríguez y Guaita (2010), utiliza un método de análisis por indicadores denominado Knowledge Management Evaluation (KME), para medir las variables asociadas a la innovación empresarial en el sector manufacturero de Venezuela. La generación de conocimientos, el uso de las tecnologías de información, y las mejoras continuas en los procesos de producción de las organizaciones son importantes en la innovación empresarial. Álvarez y García (2012), analizan los determinantes de la innovación en el sector manufacturero de Bogotá, para ello utilizan un modelo probabilístico Probit. Los resultados muestran que las empresas grandes son más innovadoras; la variable tamaño tiene un efecto positivo y estadísticamente significativo.

La presente investigación tiene como objetivo analizar los determinantes o factores que hacen que las empresas ecuatorianas realicen estrategias de innovación sustentable a través de la inversión en investigación para mejorar la protección del medio ambiente.

Materiales y Métodos

Para identificar las determinantes de la innovación sustentable en las empresas ecuatorianas se estima un modelo probabilístico Probit que captura de forma directa la probabilidad de que la empresa *i* aplique actividades relacionadas con la investigación en protección ambiental, a través de un modelo de elección probabilística binaria (Probit) se plantea una variable dicótoma, donde $Y_i=0$ si la respuesta es *no* y $Y_i=1$ si la respuesta es *si*, al desarrollo de prácticas de investigación en protección ambiental. Entonces la probabilidad de ocurrencia para desarrollar actividades de innovación sustentable se asume la siguiente función lineal:

$$P_i(z_i, u_i) = z_i\beta + u_i$$

Donde z_i es un conjunto de variables características de la empresa, β es el vector de parámetros estimados y u_i es el término de error.

Si se asume que los $u_i \sim N(0, \sigma^2)$ entonces:

$$\begin{aligned} \Pr(y_i=1 | z_i) &= \Pr(v_i > \frac{t_i - z_i\beta}{\sigma}) \\ &= 1 - \Phi\left(\frac{t_i - z_i\beta}{\sigma}\right) \end{aligned}$$

$$\Pr(y_i=1 | z_i) = \Phi\left(z_i\frac{\beta}{\sigma} - t_i\frac{1}{\sigma}\right)$$

Donde $v_i \sim N(0, 1)$ y $\Phi(x)$ es la función normal estándar.

Para la realización del estudio se utilizó información proveniente de la Encuesta de Información Ambiental de Empresas (EIAE) realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Censos para el periodo 2014. La muestra contiene a 1334 empresas a nivel nacional repartida en los sectores Explotación de Minas, Industrias Manufactureras, Transporte y Servicios. En la tabla 1 se muestra información de las variables de estudio utilizadas.

Resultados

La tabla 2 muestra información estadística descriptiva sobre las variables de estudio utilizadas.

Tabla 1. Información de las Variables

Variables	Descripción
empleados	Número de empleados
epublica	= 1 Si es empresa pública
iso	=1 Si tiene certificación ISO 14001
ventas	Ingreso por ventas en el 2014 US\$
gastoambiental	Gasto en protección ambiental US\$
tamaño	=1 Si empresa es grande
explotacion	=1 Si a sector Explotación de Minas
manufactura	=1 Si a sector Manufactura
transporte	=1 Si a sector Transporte
servicio	=1 Si a sector Servicio
innova	=1 Si a realiza investigación en protección ambiental

Las variables empleados, iso, gasto ambiental, ventas, explotación son las que presentan mayor dispersión con respecto a la media. No así las variables manufactura,

tamaño que presentan menos dispersión. La tabla 3 muestra los resultados obtenidos en la estimación de los modelos Probit y Logit (estimación logística).

Tabla 2. Estadísticas Descriptivas

VARIABLES	(1) mean	(2) sd
empleados	201.3	555.7
epublica	0.0135	0.115
iso	0.0709	0.257
ventas	3.190e+07	3.858e+08
gastoambiental	651,877	1.757e+07
tamaño	0.480	0.500
explotación	0.0762	0.265
manufactura	0.690	0.463
transporte	0.161	0.367
innova	0.0703	0.256

Tabla 3. Estimaciones Probit y Logit

Variables	(1)	(2)	(3)	(4)
	Probit coeff1	Probit coeff2	Logit coeff1	Logit coeff2
ventas	-9.11e-10 (7.88e-10)		-1.73e-09 (1.54e-09)	
empleados	-7.31e-06 (9.11e-05)		-1.46e-05 (0.000181)	
gastoambiental	2.01e-08 (1.92e-08)		3.78e-08 (3.74e-08)	
tamaño	0.224** (0.112)	0.198* (0.107)	0.451** (0.225)	0.402* (0.216)
pública	0.230 (0.571)		0.462 (1.084)	
explotacion	0.586 (0.382)	0.597** (0.289)	1.295 (0.868)	1.312** (0.635)
manufactura	0.610* (0.327)	0.622*** (0.219)	1.343* (0.777)	1.367*** (0.517)
transporte	-0.0276 (0.429)		-0.0550 (1.025)	
iso	0.0620 (0.172)		0.126 (0.333)	
Constant	-2.003*** (0.324)	-2.017*** (0.217)	-3.768*** (0.777)	-3.794*** (0.518)
Observations	1,334	1,334	1,332	1,334

Nota de la tabla: Robust standard errors in parentheses. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

El modelo (1) muestra las estimaciones realizadas con el modelo probit donde solamente la variable tamaño es significativa al 10%, esto evidencia que las empresas grandes por su tamaño predominan en el desarrollo de estrategias de innovación sustentable. En el modelo (2) se ajustan el modelo estadísticamente donde se muestra que la variable tamaño tiene signo positivo evidenciando que el ser una empresa grande aumenta la probabilidad de realizar actividades de innovación sustentable, la variable explotación tiene signo positivo evidenciando que pertenecer al sector Explotación de Minas aumenta la probabilidad de realizar innovación sustentable, de la misma manera la variable manufactura muestra que si la empresa pertenece al sector Manufacturero también aumenta la probabilidad de realizar estrategias de innovación sustentable. Al realizar la estimación probabilística utilizando una distribución logística (Logit) los resultados no se diferencian significativamente en comparación con el Probit.

Comentarios (Discusión)

El aumento de los efectos del cambio climático ha puesto en evidencia la vulnerabilidad con la que las empresas hoy en día tienen ante los riesgos en su negocio. En el Ecuador se ha iniciado un proceso de aplicación de políticas públicas orientadas a impulsar y reglamentar la disminución de las actividades que ayuden a aumentar la producción de gases de efecto invernadero que son los causantes principales del cambio climático. Por tanto, es importante que las estrategias empresariales se desarrollen con una visión a largo plazo que incorpore medidas o innovaciones que mejoren los procesos productivos siendo amigables con el medio ambiente.

Mediante la aplicación de un modelo probabilístico y utilizando la información de empresas a nivel nacional se analizó que factores son determinantes al momento de definir actividades o estrategias de innovación sustentable en las empresas ecuatorianas. Las empresas grandes por su posicionamiento de mercado y su apalancamiento financiero son las que mayor probabilidad tienen de implementar medidas innovadoras de protección al medio ambiente. De la misma manera, las empresas de los sectores Explotación de Minas y Manufacturas, por su naturaleza en contar con procesos productivos contaminantes, son las que mayor probabilidad tienen para realizar actividades de innovación sustentable, que pueden ser inferidas por la regulación o por la estrategia empresarial. Finalmente, en los resultados se observa que los empleados, ingreso por ventas, ser una empresa pública o tener certificación ISO 14001 no garantiza que las empresas tengan una iniciativa a realizar investigaciones que mejoren la protección ambiental.

Referencias

- Albornoz, M. (julio-diciembre de 2013). La biotecnología y su paradoja del buen vivir. *Universitas Humanística*, 76, 235-251. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072013000200011&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Álvarez, E. y García, W. (julio-diciembre de 2012). Determinantes de la innovación: evidencia en el sector manufacturero de Bogotá. *Semestre económico*, 15(32), 120-160. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/seec/v15n32/v15n32a6.pdf>
- Asamblea Nacional. (2008). *Constitución*

- del Ecuador*. Recuperada de http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf
- Ernest & Young. (2010). *La respuesta de las empresas al cambio climático. Elegir el camino correcto*. Recuperado de [http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/Respuesta_cambio_climatico/\\$FILE/respuesta_cambio_climatico.pdf](http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/Respuesta_cambio_climatico/$FILE/respuesta_cambio_climatico.pdf)
- Gómez, A. y Calvo, J. (2011). *La innovación: Factor clave del éxito empresarial*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Gore, A. (2006). *An Inconvenient Truth: The Crisis of Global Warming*. Recuperado de goo.gl/zA2oiy
- Hoffman, A. y Woody, J. (2008). *Climate Change: What's Your Business Strategy?* Recuperado de <https://books.google.com.ec/books?id=sYV5ugx01RQC>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos- INEC (2014). Encuesta de Información Ambiental de Empresas (EIAE).
- Ministerio del Ambiente. (julio de 2012). *Estrategia Nacional de Cambio Climático del Ecuador 2012 - 2015*. Recuperado de <http://www.redisas.org/pdfs/ENCC.pdf>
- Milesi, D., Petelski, N. y Verre, V. (2011). *The determinants of innovation: Evidence from Argentine Manufacturing firms*. Buenos Aires, Argentina: Universidad General Sarmiento, Instituto de la Industria.
- Naciones Unidas (2015). *Convenio Marco sobre el cambio climático*. Recuperado de <http://ep00.epimg.net/descargables/2015/12/12/309247098000efeb0f32f285e8b18471.pdf>
- Noboa, A. (s. f.). *Desarrollo Sustentable en la República del Ecuador*. Recuperado de <http://new.unep.org/GC/GC23/documents/Ecuador-Desarrollo.pdf>
- Senplades. (2012). *Transformación de la Matriz Productiva. Revolución productiva a través del conocimiento y el talento humano* [Folleto informativo]. Recuperado de http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/01/matriz_productiva_WEBtodo.pdf
- Stern, N. (2007). *The Economics of Climate Change. The Stern Review*. Recuperado de <https://books.google.com.ec/books?id=U-VmIrGGZgAC>
- Weiss, J. (2011). *The Economics of Industrial Development*. Recuperado de <https://books.google.com.ec/books?id=I5stCgAAQBAJ>

Para citar este artículo utilice el siguiente formato:

Román, C., y Vilema, F. (julio-diciembre de 2016). Determinantes de la Innovación Sustentable de las Empresas Ecuatorianas. *YACHANA, Revista Científica*, 5(2), 35-41.

La gestión comercial como dimensión clave en la dirección estratégica de empresas importadoras y comercializadoras de materias primas en el Ecuador

Rafael Alberto Iturralde Solórzano¹

Fecha de recepción:

11 de abril, 2016

Fecha de aprobación:

30 de mayo, 2016

Resumen

La dirección estratégica es clave para las empresas que deseen mantenerse en un mercado altamente competitivo y más aún si sus expectativas son de crecimiento sostenible. Este artículo presenta una de las seis dimensiones fundamentales que conforman un modelo moderno de dirección estratégica, como lo es la Gestión Comercial. Se logra demostrar estadísticamente que, aun cuando esta dimensión podría a la vista de muchos ser obviamente fundamental, no todas las empresas la desarrollan adecuada y sistemáticamente, por medio de los elementos que la componen. Con base a encuestas aplicadas en empresas importadoras y comercializadoras de materias primas en el Ecuador, se establecen y describen estos elementos. Se muestra el modelo de negocios lógico que debería seguirse en este mercado y principalmente se propone un modelo alternativo de negocios alineado con el Plan Nacional del Buen Vivir que articula sus objetivos con los objetivos empresariales macro, en particular con el legítimo derecho de estas empresas a sostenerse en el largo plazo.

Palabras clave:

Gestión Comercial, Dirección Estratégica, Desarrollo Empresarial

Abstract

Strategic management is a key aspect for companies looking to stay in a highly competitive market and even more so if their expectations are sustainable growth. This article presents one of the six key dimensions that make up a modern model of strategic direction, as is the Commercial Management. It can be statistically shown that, even if this dimension under the view of many could be obviously essential, not all companies adequately and systematically develop this dimension through the elements that compose it. Based on surveys of importing companies and distributors of raw materials in Ecuador, these elements are established and described. The logical business model that should be followed in this market is shown, and primarily an alternative business model aligned with the National Plan for "Buen Vivir" is proposed that articulates its objectives with macro business objectives, particularly with the legitimate right of these companies to sustain in the long term.

Keywords:

Commercial management, Strategic Management, Business development

¹Docente investigador de la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil. Facultad de Administración. riturraldes@ulvr.edu.ec

Introducción

El desarrollo organizacional del sector comercial importador de materias primas en Ecuador se ha visto afectado por diversos factores, sean estos de mercado, normativas legales o las propias habilidades directivas, entre otros, que no le han permitido alcanzar los niveles esperados en las empresas que componen dicho sector. De acuerdo al ranking de competitividad del Foro Económico Mundial, mostrado en la tabla 1 del Global Competitiveness Index 2016–2017 rankings and 2015–2016 comparisons GCI 2016, en 2016 el Ecuador se ubica en el puesto 91 entre 138 países, en tanto que en 2015 se encontraba en el puesto 76 entre 140 economías. El líder mundial en competitividad es Suiza con índice de Competitividad Global, ICG, de 5.81, seguido de Singapur (5.72) y de Estados Unidos (5.70).

Este artículo busca proponer una adecuada estructura de la dimensión “Gestión Comercial” para el sector de mercado mencionado, además de definir los elementos que la conforman que pretendan aportar a la mejora de la competitividad y en consecuencia al desarrollo empresarial. La Gestión Comercial puede ser entendida como la interacción coordinada de aquellos elementos de la administración general que se orientan a garantizar el crecimiento de la organización dentro de un mercado determinado. Por otra parte, la Dirección Estratégica puede ser entendida como una ciencia orientada a desarrollar las potencialidades de una empresa que aseguren su supervivencia y crecimiento sostenible en el largo plazo. Es por medio de la generación de la actividad comercial, con crecimiento económico incluido, que se puede generar el buen vivir, basado en la producción y comercialización de bienes y servicios.

Metodología

La investigación fue realizada en la ciudad de Guayaquil, en el periodo comprendido de octubre de 2015 hasta septiembre de 2016. Tiene enfoque mixto, esto es, cualitativa pero a su vez con claros rasgos cuantitativos. La ruta metodológica seguida inició con una revisión bibliográfica que permitió, desde una perspectiva teórica, identificar los elementos claves de la Dirección Estratégica, los cuales fueron agrupados en seis dimensiones de acuerdo a sus características y naturaleza. Una de esas dimensiones es la Gestión Comercial.

Con las dimensiones y sus respectivos elementos definidos, se pasó a una segunda fase en la cual se realizaron encuestas a 25 empresarios del sector importador y comercializador de materias primas cuyo principal criterio para formar parte de esta muestra es que tuvieran varios años de experiencia en el sector empresarial ecuatoriano. A estos empresarios se les pidió calificar la importancia de cada una de las dimensiones mostradas, las cuales fueron: Planeación Estratégica, Gestión del Talento Humano, Gestión Comercial, Evaluación y Control, Gestión Operativa y Gestión del Conocimiento. La particularidad que tuvo esta evaluación es que, por su naturaleza, el entrevistado escogió solo una calificación para cada dimensión de modo que al mismo tiempo se obtenía un ranking de ubicación relativa de cada dimensión respecto a las demás. Del mismo modo se pidió indicar si realmente se aplicaban todos los elementos que conforman la dimensión de la Gestión Comercial, lo cual equivalía a poder demostrar dicha aplicación con políticas, planes, resultados comparativos, registros u otras actividades que evidencien dicha aplicación.

Resultados

Prueba de hipótesis

Se realizó el proceso de prueba de hipótesis aplicando la distribución “t”, la cual no es diferente a hacerlo con la distribución normal, excepto porque se usa una tabla distinta y debe darse el número de grados de libertad. (Levin y Rubin, 2010, p. 348). Se aplicó el caso de una sola cola, específicamente de cola izquierda o inferior.

La hipótesis nula o “Ho” fue: La dimensión “Gestión Comercial” es muy importante dentro de un modelo de Dirección Estratégica de modo que recibirá una calificación promedio de al menos 0,9. Dicho de otra manera: $H_0: \mu = 0,9$ (Parámetro de población hipotético).

La hipótesis alternativa o “H1” quedó planteada de la siguiente manera:

H1: La dimensión *Gestión Comercial* no es importante dentro de un modelo de Dirección Estratégica de modo que tendrá una calificación en promedio por debajo de 0,9.

En otras palabras: $H_1: \mu < 0,9$.

La media de la muestra fue $\bar{X} = 0,70$. La desviación estándar de la muestra $s = 0,30$.

$n = 25$, tamaño de la muestra. Calculamos el límite inferior de la región de aceptación; $t = 0,83$. $\alpha = 0,05$, nivel de significancia para probar esta hipótesis. Para una distribución t, el valor de z para un área bajo la curva de 95% con una cola izquierda o inferior, es $t = 1,711$. Dado que se trata de una prueba de cola inferior, o cola izquierda, por convención este valor equivale en un gráfico de distribución $t = -1,711$.

Calculamos el valor estandarizado t, obteniéndose el valor de $t = -4,90$. Por tanto, al encontrarse este valor por debajo del valor t, es decir, por estar fuera de la región de aceptación, estamos en capacidad estadística de decir que rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa.

Dicho de otra manera, podemos afirmar, desde un punto de vista estadístico que, para el sector empresarial de las empresas importadoras y comercializadores de materias primas en el Ecuador, la dimensión *Gestión Comercial* no es relevante dentro de sus prácticas de Dirección Estratégica. Esto se muestra en la figura 1.

Los elementos claves que conforman la dimensión *Gestión Comercial* y que son productos de esta investigación, mostrados en la tabla 1, son: **1.** Constante seguimiento y análisis de la competencia. **2.** Crecimiento

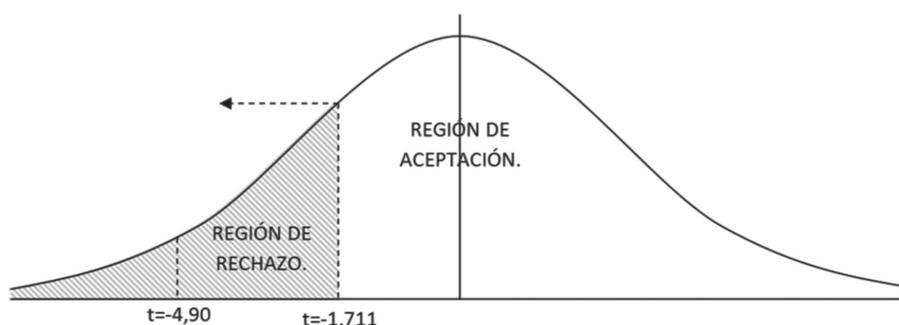


Figura 1. Gráfica de prueba de hipótesis. Distribución “t”. Prueba de cola izquierda o inferior.

Tabla 1. Elementos de la dimensión *Gestión Comercial*

Elementos de la dimensión Gestión Comercial	Porcentaje de empresas que incluyen estos elementos en sus prácticas de Dirección Estratégica
Constante seguimiento y análisis de la competencia	84%
Crecimiento basado en una estrategia de enfoque en su mismo mercado y mismos productos	72%
Identificación de necesidades del cliente generadas posterior a la venta	64%
Permanente búsqueda de oportunidades de negocios como único y principal objetivo de todo integrante de la organización	44%
Crecimiento basado en una búsqueda de otros mercados y otros productos incluso más allá de core business	40%

basado en una estrategia de enfoque en su mismo mercado y mismos productos. **3.** Identificación de necesidades del cliente generadas posterior a la venta. **4.** Permanente búsqueda de oportunidades de negocios como único y principal objetivo de todo integrante de la organización. **5.** Crecimiento basado en una búsqueda de otros mercados y otros productos incluso más allá de core business.

Elementos de la Gestión Comercial

Aunque existen otros elementos que también integran la dimensión de la Gestión Comercial, los aquí propuestos son el producto de la fundamentación teórica y de las encuestas realizadas a empresarios del sector. Sin embargo, desde lo teórico, no podemos dejar de señalar que los otros elementos también deben ser considerados dentro de la gestión comercial impulsada por la alta gerencia. Muchos de estos otros elementos están relacionados transversalmente como otras dimensiones de la Dirección Estratégica, como es la de Gestión del Talento Humano. Así pues, destacan elementos tales como el reclutamiento y la selección de la fuerza

de ventas, la motivación a los vendedores, los planes de comisiones e incentivos, la capacitación y la evaluación de la Gestión Comercial.

Modelo de Negocio

La figura 2 muestra el modelo de negocio para las empresas importadoras y comercializadoras de materias primas en el Ecuador, el cual ha sido elaborado a partir de la revisión bibliográfica o fundamentación teórica, de la experiencia del autor, de las entrevistas a empresarios del sector en estudio y finalmente también de la validación del modelo preliminar realizado por los expertos panelistas bajo el método Delphi.

La empresa nacional importa las materias primas e insumos de acuerdo a sus necesidades proyectadas y mantiene un inventario local que irá despachando conforme su actividad y eficacia comercial así lo permita, obteniendo un adecuado margen de ganancia que estará en función de lo que el mercado le permita, asegurando que todos sus costos sean cubiertos, incluyendo los temas impositivos no recuperables.

“Un modelo de negocio describe las bases

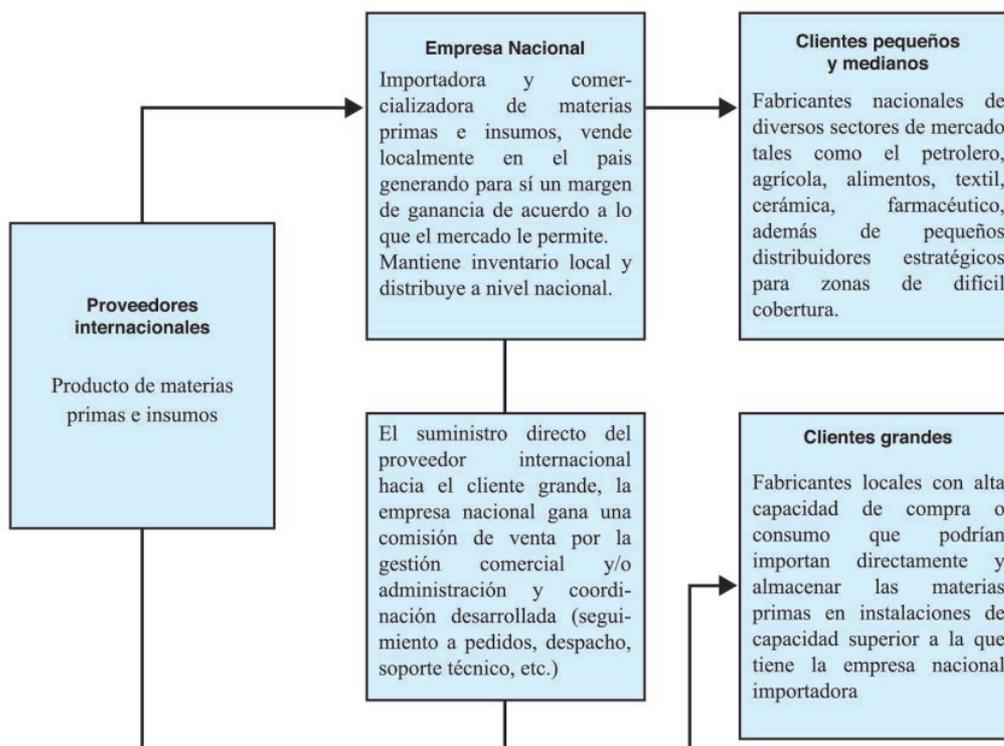


Figura 2. Modelo de negocio para las empresas importadoras y comercializadoras de materias primas en el Ecuador.

sobre las que una empresa crea, proporciona y capta valor.” (Osterwalder y Pigneur, 2011, p. 14). La empresa importadora crea valor para sus clientes por la reducción de los costos, la reducción de riesgos y por la comodidad.

“La innovación en modelos de negocio puede tener cuatro objetivos: satisfacer necesidades desatendidas del mercado; comercializar nuevas tecnologías, productos o servicios; mejorar, desbaratar o transformar un mercado existente con un modelo de negocio mejor, y crear un mercado totalmente nuevo”. (Osterwalder y Pigneur, 2011, p. 244).

Modelo alternativo de negocio

En la figura 3 se muestra la propuesta de modelo alternativo de negocios para las empresas importadoras y comercializadoras de materias primas en el Ecuador, modelo con el cual este tipo de empresas puede iniciar un proceso de mutación o transición hacia las exportaciones.

Se trata de explotar el olfato comercial que estas empresas tienen pero ahora con visión local, identificando oportunidades y necesidades en los mercados internacionales desde los que actualmente se proveen, y atender dichas necesidades con productos locales que muchas veces son de excelente

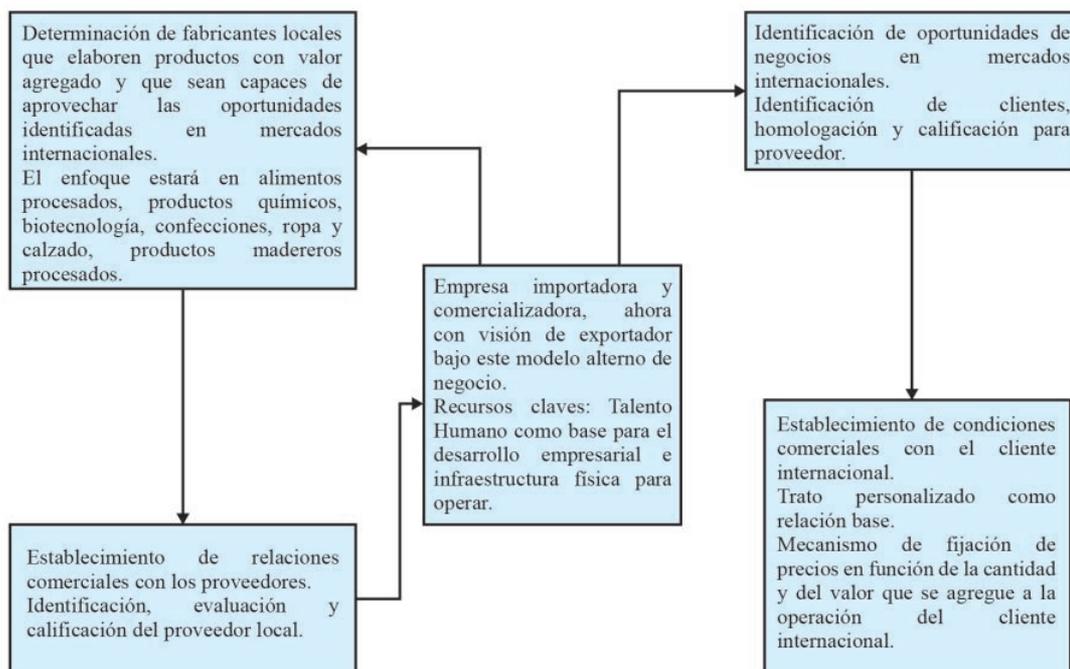


Figura 3. Modelo alternativo de negocio.

calidad, pero que no encuentran espacio dentro de ese nexo o vínculo gestor operativo que nueva o facilite la relación comercial.

Este modelo alternativo de negocios apunta a fortalecer la meta 10.1 del objetivo 10 del Plan Nacional del Buen Vivir (2013) y que dice: “Incrementar la participación de exportaciones de productos con intensidad tecnológica alta, media, baja y basado en recursos naturales al 50,0%” (Senplades, 2013, p. 306).

Para Osterwalder y Pigneur (2011), un modelo de negocio se divide en nueve módulos básicos que son: actividades clave, asociaciones clave, recursos clave, estructura de costos, relaciones con clientes, segmentos de mercado, propuestas de valor, canales y las fuentes de ingresos (pp. 18-

19). Para este modelo alternativo propuesto, los módulos se detallan a continuación:

Segmentos de mercado: Se buscarán oportunidades de negocios particularmente en sectores industriales y comerciales fuertes en mercados internacionales que acojan favorablemente los productos ofrecidos desde nuestro país.

Propuestas de valor: Dada la masa migrante residente actualmente en otros países, la creación de valor puede residir en el acercamiento a estos potenciales clientes de productos tradicionales ecuatorianos, pero con valor agregado, que signifique desde lo emocional un aspecto importante el poderlo conseguir en sus lugares actuales de residencia.

Canales: Son dos los principales canales a utilizar. El primero es mediante un acuerdo comercial con un distribuidor en el país de destino y el otro es a través de un cliente o usuario final de la materia prima nacional.

Relaciones con clientes: El trato personalizado, desde nuestro punto de vista, es la mejor estrategia de atención que se puede aplicar, al menos al inicio de la relación y hasta lograr afianzarla de manera permanente.

Fuentes de ingresos: Se sugiere un mecanismo de determinación de precios fijo, que puede variar solo en función de los incrementos que localmente hagan los fabricantes locales que hacen las veces de proveedores.

Recursos clave: El principal recurso clave será el talento humano como fuente principal generadora de ideas, planes, mejoramiento de procesos, identificadora de oportunidades y aportadora de mayores niveles de eficiencia y productividad a los procesos de la organización.

Actividades claves: La principal actividad estará enfocada en la identificación de las necesidades de mercados internacionales y en la aceptación u homologación de los productos nacionales a ser exportados.

Asociaciones clave: La principal asociación es con los fabricantes locales de los productos que han sido identificados por la organización con la finalidad de atender una necesidad localizada en un mercado internacional. Es evidente que el énfasis se pondrá en proveedores o productores locales con precios y calidad competitivos internacionalmente.

Estructura de costos: Dado que la estructura está ya montada, se puede funcionar más o menos con costos fijos similares a

aquellos que se tienen bajo la modalidad de importador. Se debe analizar y determinar si la infraestructura local es suficiente para operar y apoyar la cadena logística de exportación.

El modelo alterno de negocios propuesto es coherente con el objetivo 12 del Plan Nacional del Buen Vivir que en el numeral 12.3. (Profundizar una política comercial estratégica y soberana, articulada al desarrollo económico y social del país), en sus literales d y e señalan:

d. Impulsar la participación de pequeños productos tanto de las MIPYMES, así como del sector de la Economía Popular y Solidaria en las exportaciones a través de asociatividad o identificando segmentos de mercado mundial para sus productos.

e. Consolidar los mercados externos existentes, con énfasis en los países de la región e impulsar la promoción de productos no tradicionales, con valor agregado y los pertenecientes a la transformación de matriz productiva. (Plan Nacional del Buen Vivir, 2013, p. 347).

Discusión

Según Johnston y Marshall (2009) “la fuerza de ventas muchas veces es la primera en observar los cambios en la estrategia y las actividades de la competencia.” (p. 14). El seguimiento permanente a la competencia es uno de los elementos claves en la Gestión Comercial. Dicho seguimiento es responsabilidad directa de los miembros integrantes del equipo de ventas quienes a manera de termómetro sensor del mercado, deben transformarse en el primer indicador de cambios en políticas y movimientos en general de la competencia.

Una de las fuentes generadoras de negocios para la organización se deriva de la misma

calidad de atención que la empresa le brinde a sus clientes ya sea por más del mismo producto o por otros que el cliente esté dispuesto a incorporar al paquete negociado a manera de premio (si se quiere) y con base en el buen servicio recibido de su proveedor. “Este tipo de servicio posterior a la venta puede generar grandes dividendos, tanto para el vendedor como para la compañía que representa.” (Johnston y Marshall, 2009, p. 52).

El equipo comercial debe estar atento al mercado, a sus clientes actuales y potenciales e incluso a aquellos que inicialmente se hayan mostrado negativos respecto al producto ofrecido. Ningún proveedor puede dar por sentado que tiene o es dueño de un cliente o cuenta particular. De acuerdo a Peter y Olson (2006) “el comportamiento del consumidor es dinámico porque los pensamientos, sentimientos y acciones de cada consumidor se modifican a cada instante”. (p. 7).

“Una cuestión clave es si el producto mismo posee una ventaja competitiva clara, que pagarían los consumidores, o debe crearse una con base en otras variables de la mezcla de marketing”. (Peter y Olson, 2006, p. 471). Ahora bien, no se trata solamente de crearle más valores al producto o servicio ofrecido, sino también ser coherentes y objetivos al momento de establecer si dichos agregados representan un valor tal que el cliente está realmente dispuesto a pagar por ese adicional.

De acuerdo a Promove Consultoría y Formación SLNE (2012):

A menudo, las empresas tienen clientes que compraron productos algún día pero que hace tiempo que no lo hacen. Deberá analizarse cuántos clientes inactivos hay en la cartera, ya que este porcentaje suele

ser muy alto. Reactivar un cliente que ya está en cartera es hasta siete veces menos costoso que captar un nuevo. (p. 18).

Una de las estrategias de ventas, muchas veces pasadas por alto y que suele dar muy buenos resultados, es no descuidar y cada cierto tiempo reactivar el registro de clientes que en el pasado no hayan optado por el producto que se les ofrece, sino más bien decidieron la oferta de la competencia. Todo cambia, incluida la percepción de calidad de producto y servicio de los clientes actuales y potenciales. Por tanto, la cita anterior se la debe tomar desde dos ángulos, el primero, para estar atentos siempre la oportunidad que genere a la empresa alguna eventual insatisfacción por parte del cliente con el producto que le sumista la competencia. Del mismo modo, la otra perspectiva de la cita anterior está relacionada a que la empresa nunca debe bajar la guardia, es decir, debe mantener sus estándares de calidad y servicio.

De acuerdo a Promove Consultoría y Formación SLNE (2012), los factores claves para fidelizar clientes son: Calidad y seriedad en la relación. Orientación al cliente. Inspirar confianza. Tratar los clientes como individuos. Facilitar los procesos de compra. Ofrecer una buena impresión. Mantener el contacto con los clientes ya existentes. (p. 23). El primer paso en el crecimiento sostenible de las organizaciones es mantener sus clientes actuales. Muchas veces el mercado y la competencia vuelven sumamente complejo el incrementar la cartera de clientes, pero lo que una empresa que busque sostenerse en el mercado no se puede permitir, es perder a sus clientes actuales. La calidad del producto y del servicio en este sentido serán factores decisivos en este fin. La atención personalizada, el escuchar al cliente y

atender sus necesidades, así también como sus quejas y reclamos y darles a estos un tratamiento acorde a un procedimiento claro y adecuado, aportarán también a mantener los clientes actuales. Finalmente, la orientación clara hacia el cliente es una política que debe ser entendida y difundida entre todos los integrantes de la organización sin importar el área o la tarea que desarrolla al interior de la empresa.

Elementos que conforman la dimensión Gestión Comercial

Constante seguimiento y análisis de la competencia

El elemento al cual los empresarios le dan más importancia dentro de la dimensión Gestión Comercial, es el seguimiento permanente y el análisis de las actividades, movimientos, estrategias aplicadas y todo lo concerniente a la competencia. De hecho, estemos de acuerdo o no con este resultado, el 84% de las empresas encuestadas la señalan como el punto de partida de la gestión comercial. Y es que tener monitoreada y medida a la competencia será un factor que incida directamente en las estrategias que una empresa desee aplicar. Para lograr esto, la fuerza de ventas juega un rol principal por su contacto diario y casi directo con sus competidores y ejecutivos de ventas que laboran para otras compañías.

En este orden de ideas, Johnston y Marshall (2009) señalan que:

La fuerza de ventas debe ser una vía que permita sentir el mercado, pero otras serían observar los actos de los clientes y de la competencia en las ferias del ramo, llevar a cabo investigaciones de mercado, y observar las quejas de los clientes. (p. 75).

Crecimiento basado en una estrategia de enfoque en su mismo mercado y mismos productos

Este elemento del modelo de Dirección Estratégica prioriza el concentrarse inicialmente en desarrollar y explotar hasta agotar el mercado que actualmente la empresa atiende y la promoción de sus mismos productos y servicios. Esta es una estrategia de crecimiento que consiste en aprovechar todo el camino y buen prestigio ganado con los clientes actuales y ofrecerles más de los productos que actualmente conforman el portafolio o mix de la empresa.

Identificación de necesidades del cliente generadas posterior a la venta

Si la idea es el crecimiento sostenido de la organización, una de las políticas en este sentido para lograrlo es fomentar y mantener relaciones de largo plazo con los clientes. A su vez, a fin de fomentar estas relaciones de largo plazo, una de las actividades que se deben realizar posteriores a la venta es la identificación de otras necesidades del cliente.

Para Johnston y Marshall (2009) “la labor del vendedor no termina cuando ha realizado la venta. Después de realizada, debe proporcionar a los clientes diferentes servicios y ayuda para garantizar su satisfacción y para que vuelvan a comprar”. (p. 52). Esto es muy válido y aplicable en el modelo de negocio y servicio aquí propuesto para este mercado ya que, en tanto exista producción y venta por parte de los clientes hacia sus mercados, siempre existirá una necesidad de abastecerse derivada de sus operaciones. Estos mismos autores señalan al respecto de esto que “casi todas las compras que realizan las empresas están motivadas por las necesidades de sus procesos de

producción, su inventario de mercancías o sus operaciones diarias.” (p. 55).

Permanente búsqueda de oportunidades de negocios como único y principal objetivo de todo integrante de la organización

La empresa debe tener como una de sus políticas generales que todo colaborador entienda y sea consciente que su labor principal es aportar, desde sus funciones, a la búsqueda de nuevas oportunidades de negocios, aun si no forma parte del área comercial.

De acuerdo a Promove Consultoría y Formación SLNE (2012), “la prospección es un proceso que consiste en identificar clientes potenciales, es decir, que puedan ser clientes del establecimiento ahora y en el futuro”. (p. 13). Todo integrante de la organización, desde sus funciones, tiene la capacidad para aportar con ideas generales e incluso con potenciales clientes para la organización. No se desconoce la responsabilidad directa del equipo comercial en este sentido, sin embargo, toda colaboración orientada hacia esta política suele derivar en resultados importantes para la empresa.

Crecimiento basado en una búsqueda de otros mercados y otros productos incluso más allá de core business

Una vez agotada la oferta de los productos actuales de la empresa en los mercados que usualmente atiende, corresponde buscar otros mercados a los cuales los productos actuales les sirvan aun cuando sea para una aplicación distinta de ser el caso. Del mismo modo, cuando el crecimiento se estanca o se ha saturado el mercado, es momento para incorporar otras líneas de negocios a las ya existentes y ofrecerlas a los clientes actuales o potenciales, en ese orden.

En este aspecto, Promove Consultoría y

Formación SLNE (2012) señala que “es preciso hacer un ejercicio de reflexión y pensar a que otros tipos de clientes podría dirigirse el negocio además de los actuales”. (p. 13).

De acuerdo a Promove Consultoría y Formación SLNE (2012):

Deben buscarse nuevos clientes que tengan un alto grado de probabilidad de necesitar el producto o servicio que se vende en el negocio. Por lo tanto, se trata no solo de captar clientes, sino adquirirlos inteligentemente, captar el cliente idóneo, aquel que puede reportar más beneficios para el negocio. (p. 13)

La cita anterior es coherente con este elemento de la Gestión Comercial particularmente porque no todo cliente identificado y captado se convertirá a futuro en un cliente recurrente que genere beneficios importantes para la organización. El filtrar y determinar la calidad del cliente resulta entonces un aspecto fundamental en la gestión del equipo comercial quienes deberán determinar los recursos invertidos en cada uno en función de lo que representan para la empresa.

Análisis y conclusiones

La prueba de hipótesis nos indica que para el sector de las empresas importadoras y comercializadoras de materias primas en el Ecuador, la dimensión *Gestión Comercial* no es relevante dentro de sus prácticas de Dirección Estratégica. Esto nos invita a muchas reflexiones. Si se presenta este resultado como concluyente es probable que desde el sector empresarial se argumente que esta sí es una dimensión muy importante. La clave reside en que, de la manera como fue planteada la investigación y obtenida la información, se ha podido demostrar

que no se están aplicando adecuadamente los elementos que conforman la dimensión *Gestión Comercial* al nivel que las exigencias del mercado lo demandan, aun cuando el sector empresarial en estudio esté suponiendo una adecuada aplicación de dicha dimensión. El tema es que la *Gestión Comercial* no es solamente vender sino que involucra una serie de elementos adicionales, de los cuales en este artículo estamos proponiendo los principales a partir de la fundamentación teórica y de las encuestas realizadas. Los empresarios señalan que existen otras dimensiones dentro de la Dirección Estratégica más importantes que la Gestión Comercial, tal es el caso de la misma Planificación Estratégica, lo cual es entendible, aceptable y coherente, pero no reivindica a la Gestión Comercial como dimensión fundamental de la Dirección Estratégica.

Por lo anterior, el modelo alterno de negocios que se propone en este artículo responde a las políticas de gobierno y a su vez deriva en una alternativa viable para las empresas importadoras y comercializadoras que les permite diversificar su actividad y aportar, con base en su experiencia y conocimiento en el comercio exterior, a la colocación de la producción nacional en mercados más allá de las fronteras nacionales.

Referencias

- Johnston, M. y Marshall, G. (2009). *Administración de Ventas* (9ª ed.). México, D. F., México: McGraw-Hill
- Levin, R. y Rubin, D. (2010). *Estadística para la Administración y Economía* (7ª ed.). R. Fuerte (Ed.). M. González (Trad.) México, D. F., México: Pearson Education.
- Osterwalder, A. y Pigneur, Y. (2011). *Generación de Modelos de Negocio*. T. Clark (Ed.). L. Vázquez (Trad.). Bilbao, España: Ediciones Deusto.
- Peter, J. y Olson, J. (2006). *Comportamiento del Consumidor y Estrategia de Marketing* (7ª ed.). J. Blanco y Correa Magallanes (Trads.) México, D. F., México: McGraw Hill/Interamericana Editores.
- PROMOVE Consultoria y Formación SLNE. (2012). *Atraer y fidelizar clientes. Cuadernos prácticos. Gestión Empresarial*. Santiago de Compostela, Galicia, España: C.E.E.I GALICIA.
- Senplades. (2013). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Recuperado de <http://www.buenvivir.gob.ec>

Para citar este artículo utilice el siguiente formato:

Iturralde, R. (julio-diciembre de 2016). La gestión comercial como dimensión clave en la dirección estratégica de empresas importadoras y comercializadoras de materias primas en el Ecuador. *YACHANA, Revista Científica*, 5(2), 42-52.

Procedimiento para determinación y definición del valor central. Su aplicación en la gestión de la calidad

Aimara Rodríguez Fernández¹, Armenio Pérez Martínez²

Fecha de recepción:

11 de abril, 2016

Fecha de aprobación:

20 de octubre, 2016

Resumen

El presente artículo tiene el objetivo de aplicar un novedoso enfoque metodológico para la determinación y definición del concepto del valor central de los procesos estratégicos en organizaciones que brindan servicios, concretamente, en la gestión de la calidad. La metodología empleada se caracteriza por estar basada en métodos y técnicas con amplia aceptación por parte de la comunidad científica y otras de valía dentro de la dirección. Los resultados apuntan al cumplimiento del objetivo, logrando determinar el valor central y su concepto para el proceso de gestión de la calidad de una instalación hotelera. Podemos concluir que determinar el valor central de una empresa es de suma importancia en el mundo organizacional para éxito de las empresas con un enfoque humanista.

Palabras claves: Gestión, comportamiento innovador, valores morales.

Abstract

The present article has the target to apply a novel methodological approach, for the determination and definition of the concept the central value of the strategic processes in organizations that offer services, specifically, the management of the quality. The used the part of the scientific community and others of worth inside the direction. The results point at the fulfillment of the target, managing to determine the central value and its concept for the process of the quality of a hotel installation. We can conclude that to determine the central value of a company is of supreme importance in the world organization for a success of the company with a humanist approach.

Key word: Management, innovation behaviour, moral standards

¹Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil. Facultad de Ciencias Sociales y Derecho, Carrera de Periodismo. Guayaquil- Ecuador. arodriguez@ulvr.edu.ec

²Universidad de Ciego de Ávila "Máximo Gómez Báez", Ciego de Ávila-Cuba. armenito@unica.cu

Introducción.

El siglo XX se caracterizó por un constante desarrollo de las principales tendencias dentro de la administración científica. Partiendo de los aportes de Henry Ford, se puede apreciar la evolución hacia paradigmas de dirección que potencian el desarrollo del factor humano. Resulta necesario destacar que este factor ha cobrado importancia debido a la necesidad de contar con la diferenciación, competitividad y sostenibilidad. En la actualidad, quizás como nunca antes en la historia de la humanidad, la importancia de contar con trabajadores motivados y comprometidos con su organización es un elemento estratégico sin el cual las organizaciones están condenadas a perecer.

La dirección por valores surge y se consolida durante la última década del siglo pasado. Sus creadores fueron, de manera simultánea, Blanchard y O'Connor (1997) en Estados Unidos, así como García y Dolan (1997) en España. A partir de su desarrollo se ha generado un amplio debate en torno a las formas de determinar y conceptualizar los valores; siguiendo una de las temáticas más polémicas, unida a la relación entre el valor y el comportamiento organizacional.

Desde el punto de vista metodológico la definición de valores dentro de un sistema que opera en las organizaciones no ha quedado totalmente esclarecido por los principales autores de esta temática. La limitación fundamental se encuentra relacionada en asociar el trabajo por valores a nivel organizacional y no con los procesos donde se desenvuelve el factor humano y aporta con su comportamiento a los elementos determinantes para cumplir con objetivos estratégicos.

Los procesos organizacionales se convierten

en los escenarios donde cada trabajador de manera concreta aporta a las metas institucionales propuestas. En cada organización existen disímiles procesos, y no presentan la misma naturaleza, por lo que es necesario reconocer cuáles son los comportamientos precisos que fundamenten el papel de cada valor como elemento legitimador del comportamiento humano.

Lo mismo ha ocurrido con la definición del concepto de valores, ya que las principales posiciones teórico-metodológicas de la dirección por valores no proponen una metodología que permita la definición de un concepto más allá de sus límites y su aporte a la estrategia. Lo más significativo resulta la necesidad de considerar dentro de definición del concepto del valor su relación con las creencias, las habilidades y el comportamiento asociado a la puesta en funcionamiento de dicho valor.

Es por ello que este artículo persigue como objetivo aplicar un novedoso enfoque metodológico para la determinación y definición del concepto del valor central de los procesos estratégicos en organizaciones que brindan servicios, concretamente, la gestión de la calidad.

Los Valores en las organizaciones.

Zytowsky en 1970 fue uno de los primeros autores que definió los valores en las organizaciones laborales como un conjunto de conceptos, los cuales median entre la orientación afectiva de la persona y las clases de objetos que ofrecen una satisfacción similar

El concepto de valor ha sido estudiado desde diversos ámbitos científicos. La economía política ha definido los términos valor de cambio y valor de uso. Milton Rokeach es considerado el creador del estudio formal y sistemático de los valores, y su definición

es una de las más reconocidas dentro del contexto académico. Para este autor: “Un valor es una creencia perdurable de que un modo de conducta específico o fin en la vida, es personal o socialmente preferible sobre otro modo de conducta o fin de existencia.” (Rokeach, 1973, p. 5), esta definición ha sido ampliamente difundida, pero su comprobación empírica no es totalmente fiable.

Según lo precisó Hill (1991) los valores “son aquellas creencias a las que los individuos conceden especial prioridad o valor y por las cuales tienden a ordenar sus vidas. Por lo tanto, un valor es más que una creencia; pero también es más que un sentimiento”, p. 13.

En la actualidad, los factores internos de las organizaciones están cobrando importancia a la hora de explicar los resultados empresariales, por lo que la cultura organizacional y las categorías que la integran han ido adquiriendo relevancia en las investigaciones, ya que la determinación del modo en que la cultura organizacional contribuye a la eficacia ha sido de gran interés, tanto para directivos como para académicos. (Denison, 1990; Kotter y Heskett, 1992).

Uno de los procesos que se realiza con más frecuencia en las organizaciones es la definición conceptual de los valores. Este proceso, que ha guiado la práctica empresarial, adolece del carácter holístico y no reconoce las tres dimensiones de los valores señaladas. Los valores no pueden limitarse a ser realidades admiradas aunque no incorporadas. La definición de valores para una colectividad, supone la obligación de una transformación personal en los miembros de la dirección (Waldrop y Butler, 1996), igual o mayor que el solicitado a los demás. Además, no basta con

la comunicación de los mismos, tienen que ser puestos en la práctica.

Por su parte, Arciniega (2001) estableció que los valores en el trabajo son concebidos como la representación cognitiva de las necesidades universales expresados a través de metas transituacionales, organizadas en forma jerárquica y que se manifiestan en el contexto organizacional.

Según Fernández (2004) “la dirección por valores no es un instrumento aislado de dirección, sino más bien un complemento de otros” p. 31. Para los autores del presente artículo, la dirección por valores ha de ser instrumento eficaz, que aporte ventaja competitiva a las organizaciones en las que se aplica; es un algoritmo de motivación empresarial que se propone, a partir de la fundamentación científica desde las diversas posturas epistemológicas que estudian el comportamiento humano, promover y mantener valores que mejoren tanto la rentabilidad de la empresa como el grado de integración de los empleados en la misma.

Para García y Dolan (2006) “los valores son aprendizajes estratégicos relativamente estables en el tiempo, de que una forma de actuar es mejor que su opuesta para conseguir que salgan bien las cosas” (p. 12).

En el 2008, Durán indica que en “los contextos de creciente complejidad e incertidumbre exigen altos niveles de confianza, compromiso y creatividad por parte de las personas. Pero referirse a “valores” en el lenguaje empresarial resulta relativamente novedoso” (p. 356).

La categoría valor es el punto explícito de contacto entre estrategia y cultura organizacional, pues está presente en ambas y, a la vez, cumple funciones esenciales que le permite formar parte de la misión y visión, así como en los rituales e historias de la

organización. Para Díaz (2010), los valores brindan sentido a la acción que realizan los trabajadores, pues estos son inductores de la actuación.

Para este autor “el principal beneficio que se deriva del uso de los valores está en que la acción de dirigentes y trabajadores tenga sentido, pero en función de ciertos valores jerarquizados, que conforman su ideología y deben estar orientados al logro de los objetivos y estrategias” (Díaz, 2010, p. 93).

Los valores inherentes a los procesos estratégicos, fortalecen la relación estrategia-cultura organizacional, permitiendo la potenciación de los resultados organizacionales a partir del compromiso de los trabajadores; por lo tanto, puede convertirse en un factor de alineamiento y una guía para materializar las transformaciones que se realizan en las organizaciones (Pérez, 2012, 2013; Dolan, 2012).

Los conceptos que han sido expuestos con anterioridad, aunque carecen de integralidad que agote toda la naturaleza de los valores, sirven de soporte para sustentar las siguientes ideas:

- Los valores surgen en la relación sujeto-objeto y sujeto-sujeto, lo cual para la dirección se convierte en un aspecto relevante.
- Presentan carácter situacional y cambiante, es por ello que tienen un contenido histórico-social concreto.

Se reconoce su carácter altamente complejo, debido a sus características y sus determinantes, forma parte de un sistema social objetivo.

En este artículo se considera a los valores como un contenido sociopsicológico,

relativamente estable y complejo, con un elevado potencial regulador del comportamiento, que brinda sentido a las prácticas organizacionales a partir de su aceptación social. Existen dos categorías rectoras en la formación de valores en las organizaciones: la actividad y la comunicación.

Por tanto, no es suficiente con enunciar los valores. En las organizaciones, los valores exigen interiorización. Según su empleo para valorar las prácticas, para legitimar y autenticar el comportamiento y la importancia que le brinde la dirección para alcanzar las metas y objetivos propuestos, dependerá el éxito en su aplicación. De la capacidad de influir en las decisiones que posteriormente se adopten, dependerá en buena medida el grado de desarrollo de las potencialidades técnicas.

La dirección por valores busca introducir movimiento en las organizaciones, manteniendo la unidad, pero promocionando la diversidad: reflejo de fortaleza organizacional porque traduce el interés de los implicados por el desarrollo de la entidad. Son tres los objetivos fundamentales de la dirección por valores:

1. Incrementar la rentabilidad y eficacia mediante un comportamiento más satisfactorio de los empleados entre sí y con la dirección.
2. Rediseñar periódicamente la estrategia, para recuperar valores fundamentales que hayan sido desestimados o arrinconados.
3. Colaborar con la recuperación ética, que introduzca una visión particular de la dimensión de responsabilidad social en las entidades, que se resolverá en un incremento de la productividad.

La dirección por valores plantea nuevos retos. El objetivo es incrementar la rentabilidad de una empresa, a la vez, que quienes en ella trabajan se hacen más personas, asumiendo en sus propias vidas determinados valores previamente explicitados.

Es precisamente con esa mejora con la que se cuenta para que los integrantes de la organización se propongan seguir aportando lo mejor de sí para el bien de la entidad, llegando a formular una interrelación que beneficie tanto a la organización como a sus recursos humanos.

El modelo triaxial permite la comprensión y clasificación de los valores en el contexto de las organizaciones como podemos observar en la figura 1. Los valores según su criterio se clasifican en:

- Valores económicos-desarrollo: están orientados al control profesional de los resultados del sistema: eficiencia, rapidez, medición, etc.
- Valores emocionales-pragmáticos: orientan su apertura creativa y su

bienestar emocional: imaginación, curiosidad, ilusión, buen humor, equilibrio trabajo-vida, etc.

- Valores éticos-sociales: son los que orientan cómo comportarnos con los demás para aspirar a ser dignamente humanos, por ejemplo: el respeto, la generosidad, la honestidad, la dignidad, la solidaridad, la equidad, la cooperación y el diálogo.

El modelo de administración por valores de Blanchard y O'Connor (1997) plantea un proceso en tres fases:

1. Clarificar el objetivo y los valores de la compañía
2. Comunicarnos
3. Alinearnos con las prácticas

Estos modelos consideran necesaria la comunicación a toda la organización de los valores, este aspecto resulta muy importante, a pesar de ello, se muestra una visión muy limitada en el aspecto teórico y metodológico del proceso de interiorización del valor.



Figura 1. Modelo Triaxial de valores en base a García y Dolan, 1997

Se plantea el uso de mecanismos de control, elemento que resulta significativo en ambos casos, pero no explican la forma de realizar este control. Este aspecto es contradictorio, ya que la limitación se encuentra relacionada con las insuficiencias asociadas a la propia definición del valor y sus mecanismos de interiorización, por no quedar claro su alcance y su proceder.

Es evidente que en los elementos señalados, los modelos carecen de la determinación de un sistema de valores dentro de las organizaciones. Este hecho se constata en la presencia de varios valores definidos en las organizaciones, sin el reconocimiento necesario de su manifestación asociada a las situaciones y características de cada actividad, careciendo esta definición de un carácter sistémico.

También se aprecian limitaciones a la hora de señalar la importancia para la organización de cada uno de esos valores definidos; su actuación no debe ser entendida por partes iguales dentro de la estrategia y el funcionamiento organizacional, sino que deben estar enfocados desde el punto de vista de las actividades y procesos a los que se asocia, siendo consecuentes con la realidad de la organización y el momento del desarrollo en que la misma se encuentra.

Resulta necesario comprender la importancia de contar con sistemas de gestión que empleen a los valores organizacionales como eje de su diseño, implementación y control, y sean la vía efectiva para obtener los resultados propuestos en los objetivos, a partir de un mayor compromiso e integración de los trabajadores a la organización.

Materiales y Métodos

Aspectos metodológicos para la determinación y definición del valor central

en los procesos estratégicos dentro de una organización.

Los entornos organizacionales actuales requieren implementar un cambio desde el punto de vista metodológico y superar las principales limitaciones hasta lograr un modelo de gestión que este centrado en las personas (Toniut, del Valle Ricci, Dondero, Molina, Nivellet, Ordoñez y Sordo, 2015).

Entre las limitaciones podemos mencionar las siguientes:

- Determinación de valores a nivel organizacional, sin tener en cuenta su carácter regulador de los procesos estratégicos. En este procedimiento se propone que los valores organizacionales sean solamente elementos de referencia para la definición de los valores en los procesos estratégicos y que en estos últimos, se aprecie la jerarquía de estos valores a partir de su función dentro de la organización.
- Insuficientes elementos de referencia para la selección de los principales valores asociados a los procesos estratégicos. En este procedimiento se formula la necesidad de no basarse solamente en los valores anteriores de la organización, ni en los éticos o morales, sino emplear herramientas que promuevan el pensamiento estratégico para que emerjan otros valores que antes no estaban considerados dentro de la organización.
- Carencia de elementos de referencia para la determinación y definición de los valores. En este procedimiento se propone tomar como referencia los elementos fundamentales de la estrategia y las creencias dentro de la cultura organizacional. Además, tomar

en cuenta las habilidades necesarias para que el comportamiento asociado al valor se pueda manifestar.

Determinación del valor central.

“Actuar de acuerdo con nuestros valores no se logra sin cambios de hábitos, prácticas y actitudes” (Blanchard y O’Connor, 1997, p.142)

Legitimar los valores, comprometerse a trabajar con ellos, ponerlos en práctica, asumir sus contradicciones en el seno de la organización, tener “el valor de trabajar con valores” (Díaz, 2010, p. 168), es una responsabilidad de la alta dirección, que involucra a todos los sujetos de la organización tanto internos como externos empleando todos sus recursos y el pensamiento estratégico, para su inclusión participativa.

Para desarrollar este momento se trabaja un grupo de mejora, compuesto por trabajadores representativo de los departamentos de la organización y el consejo de dirección, por lo que se crea un grupo de trabajo. En la figura 2, se muestra la secuencia lógica para la determinación del valor. El grupo de trabajo quedó conformado por 32 personas.

Se seleccionan para formar parte del grupo de trabajo a los 14 miembros del Consejo de Dirección y a 18 trabajadores de los departamentos de Recepción, Alimentos y Bebidas, Animación, Mantenimiento, Regiduría de Pisos, Atención al Cliente y Calidad, Recursos Humanos y Economía.

Para la determinación del valor central se proponen 5 acciones:

Acción 1: Dentro de este paso, se busca fomentar la reflexión estratégica que provoque el análisis de nuevos valores y se evite transitar los cauces que tradicionalmente ha cursado la determinación de valores en las organizaciones. Es necesario superar el reconocimiento de los valores sociales y los propuestos por otros niveles de gestión. Para ello se sugiere el análisis de la relación de valores propuesto por Díaz (2010), no como un patrón, sino como una nueva forma de que el grupo de mejora y el consejo de dirección reconozcan la existencia de valores examinados en otras actividades y contextos; por lo tanto, pueden ser empleados otros recursos que fomenten la creatividad y el análisis de otros valores hasta ahora no explorados desde la perspectiva institucional. La revisión

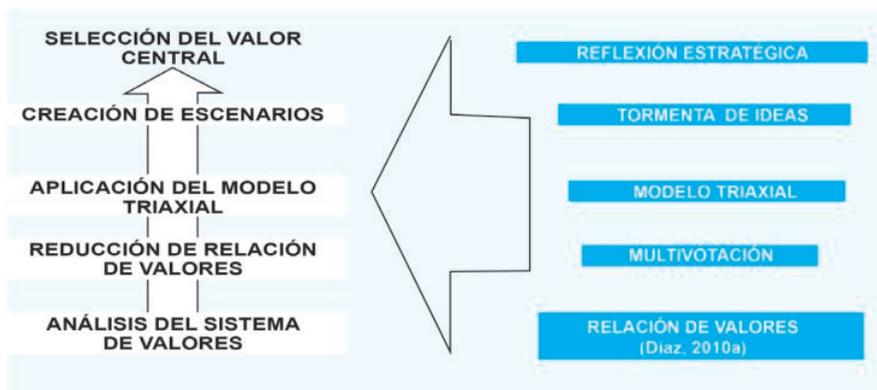


Figura 2. Secuencia lógica para la determinación del valor central.

de esta relación no limita las ideas que se generen en el trabajo en equipo, sino que abre las referencias necesarias y se realiza la selección de los valores desde formas no tradicionales. Pueden ser seleccionados otros valores que el grupo considere, aunque no estén en la relación propuesta.

Acción 2: Se dedica a reducir la relación de valores seleccionados para que sea más fácil operar con ellos y se ajusten a los procesos y la organización. Para ello se aplica la técnica “Multivotación” con el propósito de disminuir la relación, quedando solamente los valores que el grupo considera relevantes para los fines del procedimiento de gestión.

Acción 3: Como tercera acción, los valores seleccionados se ubican dentro del modelo triaxial, este hecho permite reconocer hacia qué área de desarrollo tiene mayor interés la dirección al seleccionar sus valores. Las áreas de desarrollo se encuentran asociadas a los vértices del triángulo que se forman según la cantidad de valores representados. Si existe predominio de los valores económicos-desarrollo se considera que la organización persigue un desarrollo económico; si prevalecen los valores ético-sociales la organización tiene un desarrollo dirigido hacia la sociedad, la ética y el entorno; si imperan los valores emocionales-pragmáticos se evidencia un desarrollo orientado a los trabajadores y la satisfacción de sus necesidades.

Acción 4: Se concreta en la creación de escenarios para cada valor. De manera hipotética se modela cómo funcionaría el proceso estratégico si se seleccionara ese valor como central. Esto permite se manifieste la relación entre el valor y el desempeño, así como se valora su relación con el logro de los objetivos del proceso estratégico en la organización. Es necesario aclarar que estos escenarios no tienen el mismo significado

y uso que en la prospectiva, ni en el diseño estratégico. Para fines de esta investigación, este escenario hace referencia al contexto específico que se pone de manifiesto en el quehacer cotidiano de la organización.

Acción 5: Está encaminada a la selección del valor central a partir de identificar el escenario más conveniente para las metas generales de la organización. En este paso se fomenta el análisis de los criterios y la participación.

Resultados y Discusión

Determinación del valor central en el proceso de gestión de la calidad

Como resultado de esta investigación se determina que el valor central está relacionado con el proceso estratégico, dentro del sistema de valores que operan en la organización.

La definición del concepto en este paso se complementa con nuevos elementos que persiguen trascender las limitaciones que ha tenido el proceso de definición de valores, donde solamente se ha logrado construir un concepto de cada valor y asociarlo a los modos de actuación.

El trabajo entre el grupo de mejora y el consejo de dirección se desarrolló en dos sesiones, donde participaron todos los miembros, ya que la intensidad y extensión de las sesiones así lo exigía. Como primer paso se desarrolló la aplicación del modelo triaxial (García y Dolan, 1997). Una segunda actividad desarrollada con el grupo de mejora hubiera definido los escenarios según cada valor, para poder determinar el valor central. Los miembros del consejo de dirección asumieron una participación como estrategia de administración organizacional, aportaron importantes criterios y demostraron el interés y compromiso de la alta dirección

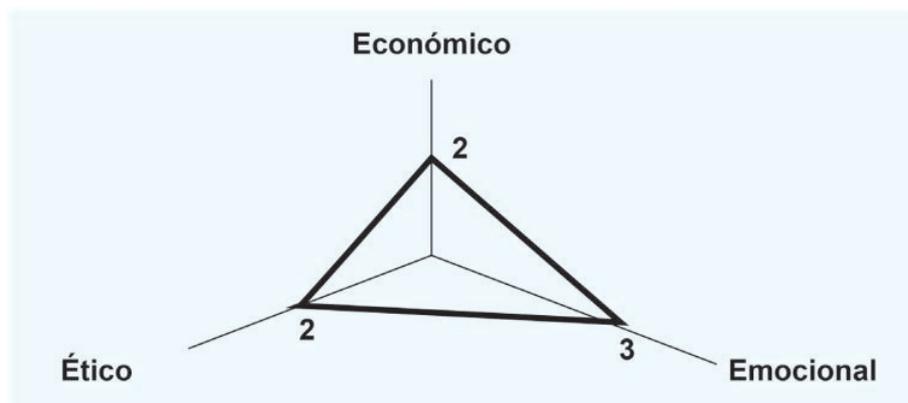


Figura 3. Modelo Triaxial según la relación de valores propuestos.

con el proceso de cambio organizacional que se está gestando.

En un primer momento, se analizaron los valores como se encontraban en la instalación y se mostraron los propuestos por Díaz (2010) en su relación de valores. El grupo de mejora y consejo de dirección no se limitaron solamente a estos y propusieron inicialmente 14 valores, de los cuales siete no provienen de la relación, ni de los que existen en la instalación. Acto seguido, se aplicó la técnica “Multivotación” con la cual se logró que la cantidad de valores se reduzca a siete valores, definidos como los que deben estar para complementar el sistema de calidad de la instalación y estimulando la integración con la planeación estratégica, los resultados del análisis tenemos:

- 1) Responsabilidad, 2) profesionalidad,
- 3) honestidad, 4) orientación al cliente,
- 5) patriotismo, 6) eficiencia y, 7) eficacia.

A continuación, se construyó el modelo triaxial (García y Dolan, 2006) con los siete valores seleccionados, lo que permitió precisar las prioridades definidas a partir de la selección de los mismos como se muestra en la figura 3. Se pudo apreciar

que los valores seleccionados apuntan hacia un mayor desarrollo de los valores de tipo emocional, o sea, centrado en las personas. Esta concepción vislumbra que en la organización se ha trabajado más enfocado a los valores personales que a los organizacionales y los sociales.

Posteriormente, se ilustró los escenarios para que permitan reconocer los valores en su relación con el contexto y su influencia en el comportamiento laboral y el cumplimiento de los objetivos del sistema de calidad. Estos escenarios fueron construidos a partir de las descripciones hipotéticas que se fueron promoviendo en el grupo de mejora. A partir de este diseño de los escenarios es que los participantes en este paso estuvieron en condiciones de seleccionar, como valor central para el sistema de calidad en los servicios, la orientación al cliente. Se encuentran representados en esta jerarquía de valores seleccionados para el sistema de calidad, el patriotismo, la eficacia, la eficiencia, la responsabilidad, la profesionalidad y la honestidad.

Más complejo resultó la definición de las creencias a aprender o desaprender asociadas con el valor orientación al cliente. Para ello,

Valor y su significado	Creencias a aprender o desaprender	Comportamientos esperados	Habilidades requeridas
Orientación al cliente: “Estamos altamente comprometidos con nuestros clientes para brindarle la solución necesaria en el momento adecuado, lo hacemos de manera rápida y veraz, plena satisfacción de las necesidades y expectativas de los clientes, tenemos una actitud proactiva”	<ul style="list-style-type: none"> • Sea como sea, el cliente siempre se va a quejar. • La calidad no interesa cuando nos van a pagar (<i>el salario</i>). • El cliente siempre tiene la razón. • Nuestra razón de ser es la satisfacción al cliente. • Lo más importante son los costos. • Lo más importante es el cliente satisfecho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presencia adecuada del trabajador y el local de servicio. • Rapidez en el servicio. • Trato amable en el servicio. • Búsqueda de solución a las inquietudes del cliente. • Aceptación de sus sugerencias e inquietudes. • Decisiones ante las demoras y fallas del servicio. • Cumplimiento de estándares. • Organización y engranaje del proceso de servicio. • Mantener una superación continua que enriquezca el puesto de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación interpersonal. • Conocimiento acerca del cliente y de su actividad. • Comprensión de las expectativas de los clientes. • Creatividad y autonomía. • Dominio con fluidez del idioma.

Tabla 1. Resultados del análisis para la conceptualización del valor orientación al cliente dentro del sistema de calidad.

se recurrió a la experiencia y los criterios de los integrantes de más antigüedad en el turismo. Se lograron identificar seis creencias asociadas al valor en cuestión y el resultado del análisis que se muestra en la tabla 1.

Se aplicó la herramienta propuesta por García y Dolan (2006) para determinar la calidad de los valores operacionales conceptualizados. Se realizó a partir de una encuesta individual y luego se determinó la moda, obteniéndose como resultado un alto grado de coincidencia de criterios que refieren las características de la orientación al cliente como valor central.

Conclusiones

A partir del análisis realizado al concepto valor y su determinación se puede concluir

lo siguiente:

- La aplicación de la dirección por valores asociada a procesos estratégicos se convierte en una oportunidad y a la vez, en un reto para las organizaciones que pretendan mantenerse en el mercado competitivo y globalizado actual. Sin embargo, se aprecian limitaciones teóricas y metodológicas que han afectado su aplicación, funcionamiento y reconocimiento.
- El proceso de gestión de la calidad basado en valores propone la integración del sistema de calidad y la dirección por valores como forma de perfeccionar los modos de gestionar la calidad en las organizaciones de servicios, reconociendo la importancia del factor

humano, la participación, el liderazgo y la satisfacción del cliente externo dentro de este enfoque.

- Existen elementos abordados por la mayoría de los autores citados en este trabajo donde coinciden que determinar el valor central de una empresa es de suma importancia en el mundo organizacional.
- El trabajo participativo de todos los miembros de la empresa y los valores que la identifiquen será un determinante para su éxito y la consecución de sus metas, con un enfoque humanista.

Referencias

- Arciniega, L. (2001). *Desarrollo y Validación de un Modelo Heurístico sobre Valores en el Trabajo* (Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca, Salamanca, España). Recuperada de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFichaConsulta.do?jsessionid=202D1561E2FCE49E3>
- Blanchard, K. y O'Connor, M. (1997). *Dirección por Valores*. Madrid, España: Gestión 2000.
- Denison, D. (1990). *Corporate culture and organizational effectiveness*. New York, USA: John Wiley & Sons.
- Díaz, C. (2010). *Hacia una Estrategia de Valores en las Organizaciones* (2ª ed.). Caracas, Venezuela: Fondo Editorial OPSU.
- Dolan, S. (2012). *Coaching por Valores. Una guía para los sucesos en la vida de los negocios o el negocio de la vida*. Lisboa, Portugal: Book 7.
- Durán, M. (2008). La Administración por Valores: Una metodología humanista de cambio cultural en la empresa. *Ciencias Económicas*, 26(2), 355-375. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/download/7149/6833>
- Fernández, J. (2004). *Dirección por Valores: Nuevas sendas para la motivación*. Madrid, España: Pirámide.
- García, S. y Dolan, S. (1997). *La Dirección por Valores*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- García, S. y Dolan, S. (2006). *Dirección por Valores. Guía corporativa para vivir, mantenerse vivo y hacer una vida en el Siglo XXI*. Madrid, España: Palgrave MacMillan.
- Hill, B. (1991). *Values Education in Australian Schools Melbourne*. Sidney, Australia: HACER.
- Kotter, J. y Heskett, J. (1992). *Corporate culture and performance*. New York, USA: Free Press.
- Pérez, A. (enero-junio de 2012). Una aproximación teórica a la integración de los valores organizacionales y el sistema de calidad: su comprensión en la actividad turística. *Revista Nacional de Administración de Costa Rica*, 3(1), 55-70. Recuperado de <http://investigacion.uned.ac.cr/revistas/index.php/rna/article/view/395/290>
- Pérez, A. (2013). Reflexiones en torno a los valores en las organizaciones. *Revista Venezolana de Gerencia*, 18(61), 30-42.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York, USA: New York Free Press.
- Toniut, H., Valle del, S., Dondero, M., Molina, D., Nivollet, D., Ordoñez, V., ... Sordo, J. (octubre de 2015). La gestión por valores: una mirada crítica sobre

la gestión de organizaciones. *Revista Argentina de Investigación en Negocios*, 1(2), 57-69. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/rain/article/view/v1n2a06/6659>

Waldroop, J. y Butler, T. (noviembre-diciembre de 1996). The Executive as Coach. *Human Business Review*, 111-117. Recuperado de jobs.adams-inc.com/

[adams/newsletters/Executive_As_Coach.pdf](#)

Zytowski, D. (marzo de 1970). The concept of Work Values. *The Career Development Quarterly*, 18(3), 176-186. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2164-585X.1970.tb00231.x/abstract>

Para citar este artículo utilice el siguiente formato:

Rodríguez, A. y Pérez, A. (julio-diciembre de 2016). Procedimiento para determinación y definición del valor central. Su aplicación en la gestión de la calidad. *YACHANA, Revista Científica*, 5(2), 53-64.

YACHANA

REVISTA CIENTÍFICA

Volúmen 5, Número 2, Julio-Diciembre 2016

ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Incidencia de las herramientas de gestión basadas en la calidad del servicio educativo

Darwin Ordoñez Iturralde¹

Fecha de recepción:

30 de mayo, 2016

Fecha de aprobación:

27 de junio, 2016

Resumen

Los cambios a nivel global en las instituciones de educación superior han generado un profundo impacto en los procesos de modernización, transparencia y eficiencia en la educación. Exigencias que están íntimamente relacionadas con los cambios en los modelos de gestión de calidad que a su vez demandan una mayor descentralización y desconcentración de los procesos, lo cual permitirá lograr una mejor capacidad de respuesta ante las necesidades específicas de las Instituciones de Educación Superior (IES), integrando a todos los involucrados en el mejoramiento de dichos procesos. Se busca clarificar algunos conceptos básicos sobre lo que las herramientas de gestión basadas en la calidad del servicio educativo encierran, su alcance y aplicación.

Palabras clave: Calidad de la educación, evaluación de la educación, gestión educacional, autoevaluación, formación profesional superior.

Abstract

The changes at global level in the institutions of higher education have generated a deep impact in the processes of modernization, transparency and efficiency in education. Requirements that are closely related to the changes in the models of quality management which, in turn, demand greater decentralization and devolution of processes; enabling to deliver a better response to the specific needs, by integrating all those involved in the improvement of these processes. It seeks to clarify some basic concepts about what the management tools contains based on the quality of the education; its scope and application.

Key words: Educational quality, educational evaluation, educational management, self evaluation, training of professionals

¹Subdecano de la Facultad de Administración. Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil, Av. de las Américas No. 70, Apartado Postal 11-33. Guayaquil – Ecuador, dordonezy@ulvr.edu.ec

El gobierno ecuatoriano se encuentra apuntalando la educación superior a la que considera como un medio estratégico para lograr el desarrollo del país, por esta razón la gestión de la calidad de la educación superior está vinculada no sólo con el proceso académico y de los organismos de control superior de la educación, sino también con la sociedad en general, con los empresarios y empleados que ven a las universidades como centros de profesionalización y de producción de conocimientos.

Entonces la necesidad de evaluar a las instituciones universitarias parece obvia, ya que la educación es una actividad propositiva, intencional y, en consecuencia, la determinación de si se logran, y en qué grado, las metas es un elemento constitutivo de la propia acción, no sería razonable desentenderse de los efectos que justifican las actividades sustantivas de las IES.

Por esto, el Sistema de Educación Superior, que abarca a “las universidades, escuelas politécnicas, institutos superiores técnicos, tecnológicos, pedagógicos, de artes y conservatorios superiores del país, tanto públicos como particulares, sus carreras y programas...” (art. 173, Ley Orgánica de Educación Superior, LOES) se encuentra en un proceso de acreditación, el mismo que obliga a las IES ecuatorianas a certificar, ante terceros –Consejo de Educación Superior, CES–, su calidad académica, sea de “las instituciones de educación superior, de una carrera o programa educativo” (art. 95, LOES).

Con base en que “la Evaluación de la Carrera es un proceso permanente y supone un seguimiento continuo” (art. 94, LOES) se busca establecer que el diseño y posterior aplicación de herramientas de gestión de calidad en las IES, coadyuvará en el proceso de acreditación institucional

en forma permanente, beneficiando directamente a los estudiantes, docentes, personal administrativo y de servicio de esta institución de educación superior, en particular.

Pero, dado que la evaluación universitaria se proyecta, como si fuera una evaluación desarrollada en el ámbito económico, corre el riesgo de que, al trasladar acríticamente los procedimientos propios del control económico de la IES, puedan distorsionarse los propios procesos educativos y de la producción científica, al ser considerados como un caso particular de producción de bienes y servicios en la perspectiva económica.

Como reacción al economicismo evaluativo (énfasis en los indicadores de eficiencia y productividad) se ha desarrollado un movimiento que pretende centrar la evaluación en la calidad de la Universidad, utilizando una amplia gama de indicadores, no necesariamente cuantitativos, ya que el objetivo es valorar y medir lo que se debe, lo que es relevante, y no lo que se puede, lo fácil. Esto no sólo sería inútil, sino, en muchos casos, también peligroso, dado que el poder de la evaluación para conformar su propio objeto y dominios universitarios podría, en tales circunstancias, desviar los objetivos, procesos y productos de la Universidad.

Citando a Morgan (1991), quien compara a las instituciones de educación superior como culturas, refiriéndose a ellas como un “sistema compuesto de conocimientos, ideologías, valores, leyes y un ritual diario” (p. 100) y Gore (2003) como “normas organizativas capaces de pensarse a sí mismas, de manejarse continuamente y de aprender la experiencia” (p. 23), la aplicación de herramientas de gestión basadas en la calidad del servicio educativo, lograría

mejorar el rendimiento institucional de las IES ecuatorianas, y coadyuvar a superar con éxito el proceso de evaluación estatal.

Un estudio realizado por Hutyra en el 2009, demostró que en la actualidad, las universidades están situadas en un entorno competitivo. Esta es la principal razón por la que tienen que identificarse como organismos suministradores de servicios que satisfagan a sus clientes. Las IES proveen educación de nivel universitario; I+D; y cooperan con las empresas y el sector público. La calidad de los servicios que proporcionan las IES es el resultado de la calidad de los procesos que utiliza internamente. Si las IES buscan mejorar la calidad de los servicios que prestan, tienen que empezar por mejorar la calidad de la gestión universitaria. La mayoría de las universidades enseñan acerca de los métodos y herramientas de gestión, el problema es que muy pocas implementan lo que enseñan en la propia gestión universitaria.

En este contexto, la aplicación de herramientas de gestión basadas en la calidad del servicio educativo, puede ayudar a producir una cultura más orientada al cliente, que migre a la IES hacia la excelencia a través de la autoevaluación.

Al detenerse a analizar lo expuesto hasta el momento, se puede observar que la aplicación de herramientas de gestión basadas en la calidad del servicio educativo, especialmente en las universidades, responde a una presión significativa desde el exterior que conlleva a una acción subjetiva basada en motivos internos de la institución. Los motivos más importantes que impulsan a la IES a aplicarlas son la competitividad en el mercado; y, la presión por satisfacer las necesidades de los interesados (estudiantes, comunidad, gobierno). Los factores de competitividad o la supervivencia de la

IES en el entorno competitivo y la presión de los *stakeholders* explicarían los cambios dentro de las IES, mientras que el objetivo de las mismas instituciones para mejorar el rendimiento, procesos, entre otros, mostraría la decisión de implementar estos cambios para fortalecerse institucionalmente.

La aparición de la sociedad del conocimiento, por su parte, es otro de los cambios en el contexto de la educación superior que va a ejercer mayor influencia sobre el funcionamiento de las universidades. La Universidad se vislumbra como una generadora de conocimiento, aunque no la única, y como una empresa al servicio de las necesidades de formación y de desarrollo tecnológico del entorno dentro de la sociedad del conocimiento. (Mora, 2004, pp. 21-22).

Es así que cuando se habla de un cambio en la educación superior, este se relaciona con la alteración de las *reglas del juego*, tanto en la organización académica como en el gobierno de las instituciones, donde debe existir congruencia entre el análisis de los mecanismos y los resultados esperados, partiendo de los procesos estratégicos hacia un cambio en la estructura formal, la cultura organizacional, las metas y la misión-visión para el logro de un cambio institucional que permita alcanzar el objetivo deseado: la calidad del servicio. (Hernández, Arcos y Sevilla, 2013).

Gestión de la Calidad

La propuesta de implementación de herramientas de gestión basadas en la calidad del servicio educativo, está soportada teóricamente en el hecho de que los procesos de calidad y sus parámetros de medición deben estar en concordancia con la misión, visión y objetivos estratégicos de las IES así como en sus estatutos y reglamentos internos; organizaciones que deben definir

con claridad los servicios que ofertan, y que para establecer indicadores o instrumentos de medición se deben ver a las IES desde una perspectiva sistémica mas no jerárquica donde adquieren importancia los procesos y no las funciones desempeñadas dentro de las mismas.

Es importante señalar que el concepto de calidad no se puede desligar del resultado de un proceso instrumentado por personas, por esta razón a pesar de que la implementación de calidad está orientada a garantizar la satisfacción de un producto o servicio, se ha reconocido que ésta es el resultado de una gestión integral que se basa en el principio de hacer las cosas bien. (Gluyas, 2010, p. 214).

Aguerrondo (2010) define a la calidad de la educación como “la posibilidad de responder adecuadamente a la necesidad de aportar los insumos científicos para el desarrollo económico y social.”

En 1995 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico definió a la educación de calidad como aquella que “asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta” (citado en Ortega, 2009, pp. 51-52).

Muñoz (2003) explica que “la educación es de calidad cuando está dirigida a satisfacer las aspiraciones del conjunto de los sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida.” (p. 18).

Visto así, el concepto de calidad orientado al campo educativo equipara a la institución de educación superior con una empresa en donde la fuerza orientadora de la gestión educativa pasa a ser el rendimiento.

Calidad: Conceptos y definición

La palabra *calidad* se utiliza comúnmente para designar al conjunto de atributos o cualidades que posee un elemento, el mismo que permite emitir un juicio de valor sobre el mismo, el cual se percibe como de excelente, mediana o poca calidad.

No obstante, la búsqueda de definir a la calidad no es ajena a las instituciones educativas que orientan, en forma progresiva, su actividad hacia el logro de la calidad, guiadas por el convencimiento de que los procesos realizados con eficiencia y eficacia, son los que aportarán positivamente a la institución y a la percepción que los stakeholders tienen de la misma.

Salas (2000) sostiene que la calidad de la educación precisa de 3 procesos: el desarrollo de una gestión académica eficaz y eficiente; la capacidad de autoevaluar permanentemente la calidad de la enseñanza impartida; se requiere del intercambio y la cooperación entre las universidades, tanto nacional como internacionalmente. Por lo tanto, la calidad no es sólo una resultante que se da bajo determinadas circunstancias, sino que debe considerarse válidamente, también, como un grado de desarrollo del proceso universitario.

La calidad no debe ser planteada solamente en términos cognoscitivos, sino que debe medirse también en términos de respuestas a las necesidades de la sociedad en las que están inmersas las instituciones. (Albornoz, 1996, p. 8).

El fin de buscar la calidad en las universidades es establecer mecanismos para asegurar la pertinencia y pertenencia de los procesos de docencia, investigación y extensión. La gestión de la calidad se orienta a posibilitar los procesos de autoevaluación, mejora de

la calidad y acreditación de los programas universitarios, las prácticas docentes, la investigación y el aprendizaje de los estudiantes, dentro de las universidades como un todo. (Tobón, Rial, Carretero y García, 2006, p. 7).

Larrea se refiere a que la calidad (y mucho más la calidad de servicio, donde se enmarca la educación superior), es sinónimo de calidad percibida, ya que es un juicio personal que compara desempeño percibido con expectativas generadas. En consecuencia, la percepción de calidad estará automáticamente asociada con la calidad estimada respecto a otros proveedores. (1991, p. 150).

La gestión de la calidad sería entonces, de acuerdo a Udaondo, “el modo en que la dirección planifica el futuro, implanta los programas y controla los resultados de la función calidad con vistas a su mejora permanente.” (1992, p. 5).

Desde esta óptica, el cliente, como lo señala Pérez-Fernández, se “convierte en el gran protagonista de la vida de las empresas, demandando cada vez con mayor intensidad productos y servicios de <calidad> en los términos en que él la entiende y percibe.” (1999, p. 23).

En Ecuador, el gobierno procura el aseguramiento de la calidad en la educación superior, a través de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), órgano ante el cual periódicamente las instituciones de educación superior (IES) del Ecuador, tanto públicas como privadas y fiscomisionales, deben someterse a evaluaciones internas y externas, para ser clasificadas dentro de una

categoría que les permita continuar con su oferta académica, además de transmitir a la sociedad el sentido de ser una IES de calidad certificada.

Sistemas de Gestión de la Calidad: Conceptos y definiciones.

Las distintas definiciones y formas de comprender el término *calidad* han dado paso a los diversos enfoques o modelos de sistemas de gestión de calidad que existen en la actualidad. En la figura 1 se puede observar la evolución de algunos de estos conceptos, considerando que a medida que evolucionan, estos modelos se vuelven más proactivos y globales, encierran cualidades acumulativas, es decir, que el enfoque más moderno absorbe al más antiguo y pueden ser aplicados al mismo tiempo en la organización.

Como se observa en la figura 1, los sistemas de gestión de calidad basados en la inspección y el control de calidad, fueron los pilares del sistema de gestión de calidad, sin embargo sus limitaciones y la característica de ser acumulativos de los modelos posteriores, desplazaron el interés académico y práctico hacia los nuevos modelos, pasando de sistemas de gestión de calidad con enfoque reactivo (detección de errores) hacia sistemas con enfoque proactivo (prevención).

El modelo de aseguramiento de la calidad recoge una serie de normas específicas que al ser implantadas en la empresa, garantizarían a los stakeholders que sus procesos y/o servicios han sido desarrollados de acuerdo a especificaciones (uniformidad de procesos), controles (prevención de errores) y planificación (diseño del producto), de tal manera que los productos finales satisfagan las expectativas de los clientes (conformidad

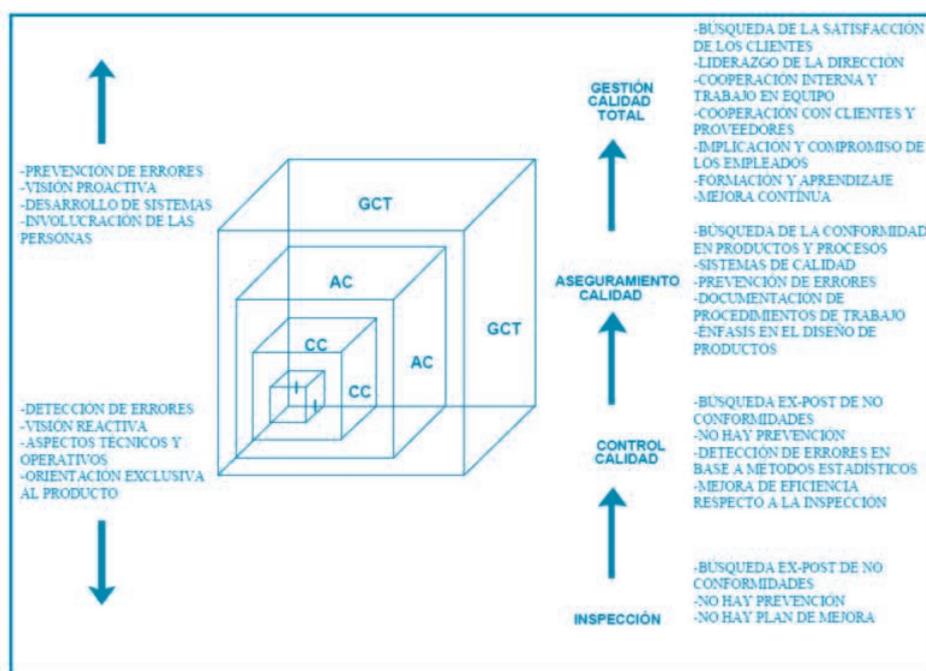


Figura 1. Evolución de los enfoques de gestión de la calidad.

Fuente: Tomado de Dale, Boaden y Lascelles (1994).

de productos), evitando cualquier actividad que pueda conducir al error (compromiso de los trabajadores).

Este modelo hace hincapié en el producto, el cual es meticulosamente controlado desde el diseño hasta la entrega al cliente; previniendo cualquier desviación de las especificaciones o normas implantadas en la organización, de tal manera que los clientes puedan satisfacer los requisitos de calidad.

También pone énfasis en la documentación, es decir, en la existencia de un manual de calidad que determine la política de calidad de la organización, esto es, que defina los procesos estandarizados, los mecanismos de seguimiento a los defectos, establezca las acciones correctivas y permita la revisión periódica del sistema.

Este andamiaje documental permite que los datos obtenidos durante el proceso de producción o prestación del servicio estén disponibles de tal manera que sean la base para implantar la mejora continua que permita a su vez gestionar niveles de calidad cada vez más altos de manera eficaz.

Conclusiones

La consecución de la calidad exige una serie de compromisos y cambios al interior de la institución, desde la alta dirección hasta el más bajo nivel de la organización. Requiere una serie de herramientas y mecanismos para facilitar que los miembros de la organización la conozcan, la entiendan y la apliquen, de tal manera que luego pueda ser medida, evaluada y exigida, para finalmente ser retroalimentada, creando un ciclo de

mejora continua, que busca la satisfacción del cliente. A partir de esto la calidad se vuelve parte de la vida de la institución, dando nacimiento a la gestión de la calidad.

El término calidad va de la mano con el de evaluación, especialmente cuando se refiere a los procesos educativos, que buscan la excelencia en los aprendizajes y el mejoramiento del funcionamiento administrativo.

Los procesos de evaluación se presentan como una elección lógica para que se desarrollen adecuadamente los procesos macros y micros que sustentan el andamiaje administrativo, sobre el cual se sostiene el pedagógico.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2010) *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://goo.gl/ZA2tt3>
- Albornoz, O. (1996). *La calidad de la educación superior: La cuestión de la productividad, rendimiento y competitividad académica del personal docente y de investigación en América Latina y el Caribe. Documento de Trabajo Comisión 2*. Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La Habana: CRESALC, UNESCO, MES.
- Dale, B., Boaden, R. y Lascelles, D. (1994). Total quality management: An overview. En B. Dale, (1994) *Managing quality*. London: England: Prentice Hall.
- Gluyas, R. (diciembre de 2010). *Gestión de la calidad de la enseñanza artística a través de la certificación de competencias docentes* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de e-spacio.uned.es
- Gore, E. (2003). *La educación en la empresa*. Buenos Aires: Gránica.
- Hernández, G., Arcos, J. y Sevilla, J. (diciembre de 2013). Gestión de la calidad bajo la Norma ISO 9001 en instituciones públicas de educación superior en México. *Calidad en la educación (versión On-line)*, 39, 81-115. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200004>
- Hutyra, M. (May, 2009). *Quality management as an inherent part of university management*. Recuperado de <http://goo.gl/GLTybr>
- Larrea, P. (1991). *Calidad de servicio. Del marketing a la estrategia*. Recuperado de <https://goo.gl/ECdMiz>
- Mora, J. (mayo-agosto de 2004). Necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 13-37. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/800/80003503.pdf
- Morgan, G. (1991). *Imágenes de la organización*. México D.F., México: Ediciones Alfaomega.
- Muñoz, J. (2003) *La calidad en la educación. Controversias y retos para la educación pública*. Universidad de Murcia, España: Educatio.
- Ortega, J. (2009). Calidad y educación. El problema de la calidad de la educación frente a una mayor demanda educativa. En M. Schweizer (Compiladora), *La educación argentina hacia el bicentenario: la formación docente entre*

- la pedagogía y la empiria* (pp. 43-70). Recuperado de <https://goo.gl/kynK17>
- Pérez-Fernández, J. (1999). *Gestión de la calidad orientada a los procesos*. Recuperado de <https://goo.gl/mXOenh>
- Salas, R. (mayo-agosto de 2000). La calidad en el desarrollo profesional: avances y desafíos. *Educación Médica Superior*, 14(2), 136-147. Recuperado de <http://goo.gl/RE6xKo>
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M. y García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Recuperado de <https://goo.gl/Eqkgbx>
- Udaondo, M. (1992). *Gestión de Calidad*. Recuperado de <https://goo.gl/YSgJSJ>

Para citar este artículo utilice el siguiente formato:

Ordoñez, D. (julio-diciembre de 2016). Incidencia de las herramientas de gestión basadas en la calidad del servicio educativo. *YACHANA, Revista Científica*, 5(2), 67-74.

YACHANA

REVISTA CIENTÍFICA

Volúmen 5, Número 2, Julio-Diciembre 2016

ENSAYOS

Las características del currículo colonizado desde una perspectiva teórico-social

Washington Villavicencio Santillán¹

Fecha de recepción:

31 de mayo, 2016

Fecha de aprobación:

27 de junio, 2016

Resumen

El presente ensayo pretende describir los resultados del análisis del marco teórico de la tesis doctoral de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos *El currículo colonizado y su incidencia en la formación profesional*. Desde esta perspectiva se analiza lo impregnado que se encuentran en los componentes educativos de formación en la educación superior los rezagos coloniales del currículo. Las expresiones de este fenómeno van desde la forma de comportarse el ser humano frente a las estructuras sociales, la misma que orbita desde una lógica laboral y que impide que las dinámicas educativas formen a un profesional integral con una visión holística. Igualmente se hace complejo que el ser social pueda desarrollarse a través de procesos que armonicen las competencias de carácter intelectual, social, biopsicosocial y laboral orientado al compromiso de formar, no para las lógicas laborales, sino para imponer una lógica social que esté determinada por la aplicación de los saberes ancestrales y que adopten el compromiso de incorporar elementos propios y contextualizados al currículo y que vayan más allá de prácticas pedagógicas o andragógicas como recetarios preescritos que solo se inoculan en el torrente del sistema educativo y de sus procesos. Constituye esta una problemática que se presenta como una nueva receta desde un modelo o estructura colonizada incompatible con la búsqueda y fortalecimiento de la identidad educativa de los países.

Palabras clave: Plan de estudios, educación, elaboración de programa educativo, globalización, etnopsicología, cultura

Abstract

This article is intended to describe the results of the analysis of the theoretical framework in the thesis named: *The colonized curriculum and its impact on professional education*. From this perspective, cultural leftovers from colonial era are analyzed and how they are still placed in some components of college education. The expressions of this phenomenon can be found in human behavior in the context of social structures which orbits around a work logic and prevent educational dynamics from giving the professional a holistic and integral education. Likewise, it becomes complex that the social being can develop through processes harmonizing competences of an intellectual, social, bio-psychological and work kind oriented to the compromise of education not from a work perspective but

¹Decano Facultad de Ciencias Sociales y Derecho de la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil. wvillavicencios@ulvr.edu.ec

from a social perspective that can be determined by the application of ancestral knowledge and adopt commitment of incorporating to the curriculum contextualized elements of own descending kind so that they go beyond pedagogical practices as receipts that inoculates into the educational system and its processes. This constitutes a problem that presents itself as a new receipt from a colonized structure that is incompatible with the pursuit of educational identity of countries.

Keywords: Curriculum, education, curriculum development, globalization, ethopsychology, culture

Introducción

Las sociedades latinoamericanas son generalmente excluyentes, característica que sugiere la importancia de contextualizar la educación como base central del presente análisis por ser un tema complejo y de vital importancia para el desarrollo de la sociedad y los individuos que la componen. Los sistemas educativos posponen y ocultan otros temas de estructura curricular que no han sido reconocidos y que ameritan un análisis debido a que tenemos reductos coloniales en la actualidad que se manifiestan en nuestro quehacer cotidiano y los cuales podemos observar en multiplicidad de escenario, pero que todos confluyen en una característica en la que se evidencia sociedades y Estados regidos por prebendas, donde la posesión de estas se relaciona según la clase social, etnia o profesión a la que se pertenezca o al proceso laboral que se cumpla dentro de la sociedad, por lo tanto nos encontramos ante un Estado con *rezagos coloniales*.

La globalización, la modernidad y la posmodernidad no son fenómenos homogéneos, no se manifiestan igualmente, aunque se viva el mismo tiempo cronológico no se vive el mismo tiempo histórico, por tanto estos aspectos se evidencian de diferentes formas según el contexto en el que se analicen. No es lo mismo pertenecer a una comunidad indígena, que ha determinado sector académico y social del país; difieren los modos en que se expresan e influyen estos procesos, por lo que se hace necesario

analizar desde lo social y lo político su incidencia en el problema de la educación a través de un abordaje de las implicaciones del currículo y de su estructura colonial.

En el centro de este debate cultural y educativo la conformación y utilización del currículo se presenta como una herramienta de análisis interesante que permite visualizar estas contradicciones que se derivan de una hegemonía cultural y de un poder impuesto desde escenarios occidentales. El currículo recoge las aspiraciones y objetivos pedagógicos de una institución a través de estructuras y estrategias académicas que provean escenarios, políticas educativas, entornos de aprendizaje en la búsqueda permanente de la calidad educativa. Es importante que un acercamiento a sus modos de implementación y a la influencia que este tenga de los sistemas y agentes sociales, permita evaluar con mayor objetividad el grado de colonialidad del saber en qué nos desenvolvemos.

Actualmente en el Ecuador, y en específico en la Enseñanza Superior, a pesar de las transformaciones que se llevan a cabo, aún se observa la existencia de lo que puede llamarse un *currículo colonizado* que rige las dinámicas del proceso de enseñanza-aprendizaje y deja profundas deudas identitarias dentro de la formación de profesores y estudiantes.

La colonización de los currículos incide en la formación profesional promoviendo

el desarrollo personal sobre el desarrollo colectivo y social; no correspondiéndose con la realidad en la proyección de la educación y el desarrollo social ecuatoriano.

En sus aportes sobre el Paradigma de la complejidad, Morin (1990) señala lo siguiente: la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: la totalidad es la no verdad.

Formar al individuo para la vida a través de un proyecto que incluya su clara vocación a transformar la sociedad, es la mejor forma de educar, pero sobre todo es la reafirmación de que el sistema educativo formó para considerar al factor económico como un fin, no como un medio, a la cultura como un hecho folclórico con enfoque turístico y no como la esencia de la característica social de los pueblos, a los saberes ancestrales de nuestras naciones como formas pintorescas de ver la vida, y no la cosmovisión de pueblos que evidentemente a través de otras lógicas responden a situaciones y hechos con más sentido de comunidad y conciencia de su entorno.

Cuando se fomenta un proceso de enseñanza aprendizaje con visión de responder a las demandas sociales podemos abordar escenarios que abarquen aspectos de interculturalidad, inclusión, tiempo y espacio público, que edifiquen una estructura holística, flexible, interconectada y sobre todo contextualizada a la realidad de la región.

A partir de estas necesidades se profundizará en el presente ensayo en una definición de aspectos contextuales y teóricos acerca del currículo desde una mirada interdisciplinar y el uso de métodos de investigación teóricos como el lógico-histórico y el analítico-sintético con una perspectiva descriptiva.

Desarrollo

Un análisis crítico de los enfoques teóricos.

Todo el precedente histórico analizado sobre el proceso de colonización cultural y educativo latinoamericano quedaría incompleto sin la inclusión de algunos referentes teóricos que ayudan a contextualizar desde diferentes enfoques un fenómeno tan complejo como el que tiene la presente investigación. En este sentido, se pueden distinguir tres grandes secciones de análisis que complementen el conocimiento científico sobre el tema.

En una primera parte, se resalta la utilidad de los estudios sobre la *decolonialidad del poder-saber* que nos permiten revalidar la producción de conocimiento propio de los pueblos latinoamericanos, criticar la hegemonía europea y norteamericana y sus principios de absolutos de verdad y protocolos científicos para alcanzarla. En ese sentido, los nuevos enfoques que indagan sobre la modernidad, la colonialidad y decolonialidad, buscan una reflexión constante sobre la realidad cultural y política latinoamericana, que incluye el conocimiento subalternizado de los grupos explotados y oprimidos. (Escobar, 2003, p. 54).

Esta visión constituye una perspectiva de utilidad para el análisis de los problemas curriculares que se observan en el ámbito educativo, en especial por la necesidad de buscar alternativas al paradigma occidental europeo, evitando reproducir las formas, visiones y verdades de ese modelo hegemónico.

Un segundo grupo de análisis que sirven como sustento para la presente investigación se relaciona con los estudios sobre la llamada *descolonización educativa* que se reconoce

en la pedagogía del oprimido desarrollada por Freire (1970), pero también encuentra ecos en las voces de Césaire (reseñado en Quijano 2007), Bonfil (1987), Fals (1970) y Ferrero (1986). En este sentido, la descolonización de la educación pasa por la recuperación de una serie de planteamientos, teorías y acciones que han tenido lugar en nuestra América, muchas de las cuales lograban poner en cuestión el modelo civilizatorio impuesto, otras advertían sobre la importancia de pensar en lo nuestro, lo autóctono, lo originario, desembarazándonos de esa falsa identidad impuesta a partir del mal llamado *contacto cultural* de 1492. En esta perspectiva, descolonizar la educación implica también descolonizar la pedagogía, descolonizar el currículo, descolonizar la escuela, descolonizar la cultura, descolonizar la mente.

Una pedagogía descolonial que recupere legados, textos y autores, desafíe el modelo de conocimiento eurocéntrico y proponga una geopolítica del conocimiento que se enuncie desde la diferencia cultural para interpelar la linealidad de la historia, la identidad, la razón y la verdad, son algunos de los retos que mueven el interés de esta investigación y de la comunidad científica en el Ecuador.

Por último, la tercera sección de análisis se corresponde con la importancia de incorporar al debate científico los estudios sobre el currículo desde una perspectiva liberadora e intercultural. En toda propuesta curricular se hace una selección cultural, selección que no es neutral sino realizada desde unas intencionalidades y determinadas relaciones de poder. A pesar de que algunos autores consideran muy limitada esa acepción de currículo, concretizado en un documento, (currículo institucional, plan de estudios u otro nombre) e insistan en que el concepto

deba abarcar su concretización en la sala de aula y las experiencias de aprendizaje no previstas o explícitas en los currículos oficiales (Saviani, 1995), podemos decir que el estudio de los documentos curriculares es una herramienta entre otras, para el análisis crítico tanto de las prácticas educativas como de las teorías (concepciones que fundamentan las prácticas) de la educación. Precisamente porque el documento curricular tiene como función establecer una mediación necesaria entre los principios genéricos desarrollados en el plano teórico y la práctica que se realiza por los educadores y porque la comprensión de los modos como se da esa mediación puede señalar tanto los límites de la teorización con relación a las condiciones concretas de existencia de su objeto, como las deficiencias de la práctica en relación a las intencionalidades elaboradas en el plano ideológico.

Uno de los principales temas desarrollados actualmente por los teóricos críticos del currículo gira en torno de las relaciones entre educación y poder, es decir, el papel de la educación y del currículo en la relación entre individuos o grupos que establecen nexos de poder. Los pedagogos críticos analizan el problema de la selección de los contenidos curriculares como una actividad marcada por conflictos y tentativas de solución negociadas, evidenciando que tales procesos no pueden ser pensados simplemente como cuestiones técnicas, manejadas solo por especialistas.

Las políticas curriculares tienen también otros efectos. Ellas autorizan ciertos grupos de especialistas, simultáneamente desautorizando otros. Ellas fabrican los objetos epistemológicos de que hablan, a través de un léxico propio, una jerga, que no debe ser vista apenas como una moda, sino como un mecanismo altamente eficiente

de institución y constitución de lo real que supuestamente le sirve de referente. Ellas generan una serie de variados textos: directrices curriculares, normas, grados, libros didácticos, produciendo efectos que amplifican a los textos principales. Las políticas curriculares movilizan, en fin, toda una industria cultural montada en torno de la escuela y de la educación.

Además en otro nivel, la política curricular, ahora ya transformada en currículo, tiene efectos en el salón de clase. Ella define los papeles de los profesores y estudiantes y sus relaciones, redistribuyendo funciones de autoridad e iniciativa. Ella determina lo que pasa por conocimiento válido y por formas válidas de verificar su adquisición. El currículo desplaza ciertos procedimientos y concepciones epistemológicas, colocando otros en su lugar. La política curricular, metamorfoseada en currículo, efectúa un proceso de inclusión de ciertos saberes y de ciertos individuos, excluyendo otros. El currículo también fabrica los objetos de que habla: saberes, competencias, éxito, fracaso. El currículo, también produce los sujetos a los cuales habla, los individuos que interpela. El currículo establece diferencias, construye jerarquías, produce identidades. (Silva, 2001).

Rosa María Torres (1993) también considera que toda concepción curricular implica siempre una determinada propuesta pedagógica y refleja una concepción no solo educativa sino de lo social, político, cultural. Torres da mucha importancia al estudio de la cuestión curricular, porque considera es uno de los campos menos tocados en la investigación, la discusión y las prácticas educativas contemporáneas.

Torres sintetiza los problemas de los currículos hegemónicos de la siguiente forma: la uniformidad, vinculada a su vez al

tema de la centralización excesiva; la falta de vinculación con la realidad, lo que alude sobre todo a la adecuación de los contenidos, las motivaciones, intereses y necesidades sociales, culturales, productivas, etc.; planes y programas de estudio sobre cargados y sin articulación entre los diferentes niveles del sistema; contenidos desactualizados; la segmentación del conocimiento en áreas y materias aisladas; la falta de vinculación con la práctica; el predominio de la instrucción sobre la formación, vinculado esto a la falta de integralidad de la educación, al predominio de los métodos memorísticos, de los resultados sobre los procesos.

Además de lo anterior Rosa María Torres (1993), realiza una serie de críticas y cuestionamientos al enfoque de necesidades básicas: lo poco nuevo de la nueva visión, la educación como llave dorada del bienestar individual y social, el silenciamiento de la situación real y los contextos de partida pobreza, endeudamiento, injusticia social- el igualamiento hacia abajo que podría suponer centrar los esfuerzos en la educación básica, la preeminencia de los puntos de vista del Norte respecto del Sur, el simplismo del diagnóstico y de la propuesta pedagógica.

Conceptos en debate

El abordaje teórico y conceptual en el que se sustenta el presente ensayo está influenciado por una serie de términos que atraviesan de forma entrecruzada las reflexiones y análisis que se dan en el presente artículo.

Desde la década del 80 del pasado siglo, autores como Stenhouse (1984) definen que el *currículo* es una forma de comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de manera que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. Para este autor el currículo es un

proyecto de investigación que sirve tanto a los estudiantes, como para los profesores, y su construcción constituye la forma más importante de formación o desarrollo.

Otros autores como Bernstein y Díaz (1985) conciben el *currículo* como la forma a través de la cual la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público, refleja la distribución del poder y los principios de control social. El currículo define lo que se considera el conocimiento válido, las formas pedagógicas, lo que se pondera como la transmisión válida del mismo y la evaluación define lo que se toma como realización válida de dicho conocimiento.

Muy a tono con el enfoque de esta investigación, Magendzo (1986) considera que es un proceso de selección cultural de los contenidos y objetivos, no es obra del azar, ni una actividad inocente, sino que está influido por las perspectivas y valores de quienes realizan este proceso.

Otros autores continuaron aportando a las definiciones curriculares en la década del 90 del siglo pasado. Para Goodson (1995), utilizando un término acuñado por el historiador británico E. Hobsbawn, el currículo es una *tradición inventada* en un ámbito de la producción y reproducción social gobernado por prioridades políticas y sociales, es decir, el currículo es un producto socio-histórico resultante de un conflicto largo y continuo en el que intervienen intereses de diverso tipo y que tiende a naturalizarse mediante la repetición, hasta convertirse en tradición, aparentemente ajena ya a los valores que realmente le subyacen. En este sentido, afirma Goodson que la construcción del currículo puede considerarse como un proceso de invención de la tradición. Pero, como toda

tradicción, no es un hecho inmutable sino que tiene que redefinirse y reconstruirse en el tiempo; de aquí la importancia del análisis sociohistórico del currículo que nos permita desvelar las claves explicativas de la existencia y significado del currículo tradicional y del currículo colonizado.

Otra autora como Alicia de Alba (1998) entiende por currículo: la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de éstos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación, lucha e imposición social.

Ya en el siglo XXI, se pueden observar otras definiciones como las del teórico Michael Apple (2002) que realiza un análisis relacional sobre las políticas educativas y curriculares que facilitan comprender en gran medida, no sólo la relación entre el fenómeno educativo y las políticas sociales, culturales, económicas, religiosas e ideológicas más amplias, sino también el modo como los movimientos de derecha desplegados por el mundo se han posicionado en el control por el conocimiento legitimado por la educación, un conocimiento que debe ser visto como parte de una selección histórica, traducción de conflictos, en el plano teórico y práctico y que sistemáticamente ha silenciado las voces de los más desfavorecidos, como se observa en la tabla 1.

Conclusiones

La interculturalidad resulta un proyecto político educativo porque implica modificar las estructuras sociales existentes y puede

Tabla 1. Características del currículo colonizado y descolonizado

Currículo colonizado	Currículo descolonizado
Lógica laboral.	Lógica social.
Sociedades y Estados regidos por prebendas.	Múltiple nosotros.
La posesión y sentido de pertenencia están regidos por la clase social, posición, etnia o actividad laboral que se cumpla en la sociedad.	Empoderamiento social
Excluyente.	Incluyente.
Las características coloniales prevalecen en la comunicación y la educación.	Lo oral, lo gestual, la danza corporal y los tonos son importantes en la comunicación y no solo la palabra significativa.
La inmensa malla curricular latinoamericana no toma en cuenta las realidades sociales.	Los significantes priman sobre los significados; cómo está vestido, el tono con que lo dice, el cómo murió; son mucho más importantes que la muerte misma o el significado de lo que quiso decir.
Monoculturalismo.	Interculturalidad.
Identidad individualista.	Sociedades con identidades colectivas.

aplicarse al campo de estudio de la educación. Este concepto parte del reconocimiento de las relaciones de poder que intervienen en las interacciones entre las culturas y requiere que las relaciones horizontales se establezcan a partir de nuevos ordenamientos sociales. En los discursos sobre la interculturalidad el diálogo aparece como un dispositivo central. Suele entenderse a la interculturalidad como un *diálogo entre culturas* o como el

establecimiento de *relaciones horizontales de diálogo entre los diferentes* que mucho pueden aportar a la conformación de currículos.

A manera de propuesta se deben visibilizar temas que no están en discusión. Todos los actores sociales deben ser incorporados a los múltiples *nosotros* que hay en América Latina porque no existe un *nosotros* "homogéneo.

Después del análisis realizado y los enfoques teóricos sobre el tema curricular se puede observar que existen temas pospuestos como el lenguaje, en el que se privilegia la oralidad de la cultura latinoamericana la misma que merece un espacio central en la investigación de la comunicación donde lo oral, lo gestual, la danza corporal y los tonos son importantes en la comunicación y no solo la palabra significativa. Los *significantes* priman sobre los *significados*; el cómo está vestido, el tono con que lo dice, el cómo murió son mucho más importantes que la muerte misma o el significado de lo que quiso decir. Estas dinámicas conceptuales muy propias que establecen las lógicas y contextos particulares culturales de nuestra idiosincrasia ameritan ser incorporadas a las realidades educativas y al currículo.

En esta cultura orquestal los lenguajes son muchos más complejos de lo que la semiótica entiende. Se hace necesario eliminar las características coloniales que aún prevalecen en la comunicación y la educación; la inmensa *malla curricular latinoamericana* no toma en cuenta las realidades sociales. Se estudian contenidos, programas, materias y disciplinas que son importantes, pero se deben incorporar temáticas propias que no se han tenido en cuenta como punto de partida para descolonizar el currículo y a la sociedad comenzando por el aspecto académico para pasar del *monoculturalismo* a la *interculturalidad* que no solo sea desde la perspectiva étnica para no caer en una característica etnocentrista de la problemática. La educación debe plantear o proponer estrategias de análisis de los elementos que recojan nuestras realidades y las incorpore al sistema educativo para formar sociedades latinoamericanas con identidades colectivas.

Igualmente resulta de utilidad el abordaje del *epistemocentrismo* que se refiere al proceso mediante el cual se convierte la cultura y el conocimiento euro-occidental como único y verdadero. Como tal, se encuentra indisolublemente ligada a la dimensión antropocéntrica. Aquí, la cultura dominante establece los criterios de demarcación que instituyen la superioridad epistemológica de los conocimientos que produce, a la vez que crea una serie de mecanismos ideológicos y simbólicos –disfrazados de científicidad– con los que decreta que los saberes producidos por las culturas no occidentales carecen de validez, objetividad y universalidad y esto constituye la materia prima fundamental que está presente en los currículos colonizados.

La colonización del currículo constituye una forma real y efectiva de violencia física y simbólica con la que se impone la cultura euro-occidental, pues anula, invisibiliza y destruye las visiones culturales propias de los grupos originarios en América, Asia, África y Oceanía. Su poder y eficacia radica en la capacidad para hacerle creer a los pueblos sometidos que sus producciones culturales no tienen valor, más que como manifestaciones mágico-religiosas afirmadas en mitos y creencias alejadas de todo cánón de científicidad. En este sentido, el *epistemocentrismo* representa el momento de mayor ruptura con el mundo y la naturaleza –en el sentido holístico en que lo concebían las culturas antiguas–, pues se crea una forma de acercamiento a la realidad que conocemos con el nombre de ciencia, y un tipo de conocimiento con el que se niegan y rechazan todas las formas no occidentales de comprensión e interpretación de la realidad.

Referencias

- Alba de, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_De_Alba_Unidad_1.pdf
- Apple, M. (2002). *Educación "como Dios manda"*. *Mercados, niveles, religión y desigualdad*, Recuperado de <https://books.google.es/books?id=3yldntBvt-IC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=true>
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1990). *Hacia una teoría del discurso pedagógico*. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/15_08ens.pdf
- Bonfil, G. (1987). *México profundo: Una civilización negada*. México D.F., México: Editorial Grijalbo.
- Quijano, O. (enero-abril de 2007). Reseña de "Discurso sobre el colonialismo" Aimé Césaire. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 14(43), 255-262. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/105/10504310.pdf>
- Escobar, A. (enero-diciembre de 2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, 1, 51-86. Recuperado de <http://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). Montevideo, Uruguay: Editorial Tierra Nueva.
- Fals-Borda, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. México D. F., México: Editorial Nuestro Tiempo.
- Ferrero, L. (1986). ¿Por qué prehistoria si hay historia precolombina? Recuperado de [https://books.google.com.ec/books?id=xCDNIQsSNggC&pg=PA6&lpq=PA6&dq=Ferrero,+L.++\(1986\).+¿Por+qué+prehistoria+si+hay+historia+precolombina%3F+San+José,+Costa+Rica:++Editorial+Costa+Rica&source=bl&ots=4lhVTLbTnv&sig=0qkSRgDCYIHxg93a3Ssy99bfv4w&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Ferrero%2X%20L.%20\(1986\).%20¿Por%20qué%20prehistoria%20si%20hay%20historia%20precolombina%3F%20San%20José%2C%20Costa%20Rica%203A%20Editorial%20Costa%20Rica&f=true](https://books.google.com.ec/books?id=xCDNIQsSNggC&pg=PA6&lpq=PA6&dq=Ferrero,+L.++(1986).+¿Por+qué+prehistoria+si+hay+historia+precolombina%3F+San+José,+Costa+Rica:++Editorial+Costa+Rica&source=bl&ots=4lhVTLbTnv&sig=0qkSRgDCYIHxg93a3Ssy99bfv4w&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Ferrero%2X%20L.%20(1986).%20¿Por%20qué%20prehistoria%20si%20hay%20historia%20precolombina%3F%20San%20José%2C%20Costa%20Rica%203A%20Editorial%20Costa%20Rica&f=true)
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, España: Pomares.
- Magendzo, A. (1986). *Currículum y Cultura en América Latina*. Santiago de Chile, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Recuperado de http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte2.pdf
- Saviani, D. (1999). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política* (32ª ed.). Recuperado de <https://petpedufba.files.wordpress.com/2016/02/savianidermeval-escolaedemocracia.pdf>
- Silva, T. (2001). *Currículo e cultura como práticas de significação*. Recuperado de: www.ufrgs.br/faced/gtcurric

Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, España: Morata.

Torres, R. (1993). ¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades

Básicas de aprendizaje y contenidos curriculares. En OREALC-IDRC, *Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción* (pp. 37-180). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000940/094008SB.pdf>

Para citar este artículo utilice el siguiente formato:



Villavicencio, W. (julio-diciembre de 2016). Las características del currículo colonizado desde una perspectiva teórico-social. *YACHANA, Revista Científica*, 5(2), 77-86.

El desempeño profesional pedagógico del docente: una propuesta de su estudio

José Ernesto Pazmiño Enríquez¹

Fecha de recepción:

27 de junio, 2016

Fecha de aprobación:

27 de junio, 2016

Resumen

El presente artículo, refleja el resultado parcial de una investigación sobre el desempeño profesional pedagógico y su profesionalización; aborda esencias teóricas de estos procesos desde el punto de vista de su relación con la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; y expone los referentes teóricos seguidos al respecto, así como socializa cierta operacionalización del propio desempeño profesional pedagógico como una de las variables en estudio. Su importancia radica en mostrar los requerimientos que posee el sistema educativo ecuatoriano y, por consiguiente, las entidades de educación superior de incorporarse activamente a la renovación que actualmente se desarrolla, la que, sin lugar a dudas, redefinirá el lugar que el docente universitario –específicamente– ocupa, relanzando su papel preponderante en el alcance y logro del mejoramiento en su fase como docente y el objetivo primordial correspondiente al perfeccionamiento de llegar a los estudiantes (proceso enseñanza – aprendizaje), para lo cual debería desempeñarse acorde a cada etapa de la transformación.

Palabras claves: Formación profesional superior, desarrollo de las habilidades, aprendizaje a través de la experiencia, competencia profesional.

Abstract

The present article reflects the partial result of a research study on the pedagogical professional performance and its professionalization; it deals with the theoretical issues of these processes from the point of view of its relationship with the quality of the teaching and learning process; and it exposes the followed theoretical referents, as well as to socialize the operational definition of the pedagogical professional performance as one of the variable in study. Its importance lies in showing the requirements that the Ecuadorian educational system has and, accordingly, the institutions of higher education have incorporated actively for the renewal that currently is developing, without doubts it will redefine specifically the place that the university professor occupies, launching its preponderant paper in the scope and achievement of the improvement in its role as university professor and its primary objective, to engage students in the teaching-learning process, in which they should act according to the requirements of each phase.

Keywords: Development personnel, capacity building, learning processes, teacher qualifications.

¹Docente de la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil-jpazminoe@ulvr.edu.ec

El desempeño profesional pedagógico del docente: una propuesta de su estudio.

Es muy conocido que, tanto las autoridades de un país, como los gobiernos corporativos de las instituciones educativas –que en ciertos casos son de índole privado y manejados como una empresa más; y en otros, de naturaleza pública cuya finalidad es la del servicio a la comunidad– tienen la responsabilidad de comulgar su administración de recursos de manera eficiente, eficaz, efectiva y austera con lo dispuesto en las leyes y normas del país. Entre esos recursos se encuentran el mayor activo: el personal docente y los estudiantes.

Los primeros, tienen la responsabilidad de encaminar hacia la excelencia a sus dirigidos, mediante un desempeño cabal en las labores de formación y en el empoderamiento que realiza el alumno, cuando aprovecha el bagaje de conocimientos y experiencias de los docentes.

Los segundos, los estudiantes, presentan contradicciones e interrogantes sobre cómo diferenciar entre el alcanzar un objetivo material (título universitario) exigido por una sociedad canibalista –económica y empresarialmente hablando – para ser considerado como *alguien*, o estar convencidos de que lo que hacen es un logro en un amplio sentido moral, cívico, espiritual y social.

De ahí que la tarea del docente no solo debe centrarse en el cumplimiento óptimo de sus responsabilidades institucionales, sino que debería ser el instrumento que entregue al país, profesionales capacitados en cómo resolver las problemáticas técnicas cotidianas, y que dichas respuestas contribuyan al desarrollo efectivo de una sociedad en búsqueda de su crecimiento.

En este contexto, se vuelve indispensable tratar de responder –desde la investigación– el camino hacia el óptimo desempeño de los docentes universitarios y determinar su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente en lo referente al tercer y cuarto nivel de educación.

Todas las instituciones de educación, deberían funcionar bajo el concepto de calidad de enseñanza y flujo de conocimiento; sin embargo, el entorno normativo-legal, los niveles socioeconómicos y la idiosincrasia de la población que las circundan, no les permiten afrontar con claridad los retos que les impone la calidad al momento de formar a los estudiantes.

En este contexto, surge una primera problemática: el camino que debe seguirse ya está trazado. La disyuntiva que se presenta es elegir entre cumplir ineludiblemente con las disposiciones emitidas por las autoridades competentes o escuchar a las necesidades reales que podrían permitir a los docentes ejercer un desempeño óptimo.

En el Ecuador lo expuesto guarda concordancia con la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y con el Reglamento de Régimen Académico del Consejo de Educación Superior (CES, 2013), en cuanto a la necesidad de “formar académicos y profesionales responsables” y “regular la gestión académica-formativa con miras a fortalecer la investigación, la formación académica y profesional promoviendo el desarrollo de contextos pedagógico-curriculares interactivos”, (art. 3, literales b y g, Reglamento de Régimen Académico).

Para alcanzar estos fines y objetivos se necesita del talento humano, en especial de docentes con total y absoluta preparación, no solo con formación profesional en la

rama afín a una carrera, sino también en el ámbito educativo e investigativo. Pero ante este escenario la pregunta que salta es ¿qué tan viable es contar con docentes que solo se dedican a una de las dos opciones presentadas?, es decir, o solo son profesionales en su rama o solo son docentes en el sentido estricto de la didáctica.

Analizando el espectro un poco más amplio, encontramos una segunda irregularidad: al profesional técnico no educativo, para ser docente, no se le exige, el mayor peso de conocimiento que lo otorga una titulación de tercero y cuarto nivel, exigible en el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior; sino la experiencia, la experticia y el alto grado de actualización que tiene cuando ejerce la rama profesional adquirida, y si a esto se suma el hecho de formarse desde el punto de vista pedagógico se obtendría el producto óptimo del docente deseado.

Lo expuesto contrasta con lo emitido por las mismas instituciones de regulación, ya que, si bien no existe una norma o reglamento que regule la exigencia de contar con un número mínimo de tipos de docentes –en lo relacionado al tiempo– las autoridades posibilitan el tiempo de dedicación, esto es, a tiempo completo, medio tiempo o tiempo parcial. De la misma manera existe la imposición de una calificación a través de indicadores de cumplimiento, implementada por los organismos de control educativo, como un requisito para la justificación de una propuesta técnico-académica.

La regularidad de cumplir por obligación con un porcentaje de docentes a tiempo completo en comparación a los de medio tiempo o parcial, contrastaría con los fines y objetivos planteados normativamente, puesto que, la combinación que se planteó

originalmente para el docente óptimo – entre la rama profesional y la docencia– empezaría a menoscabarse al quedar el(la) profesor(a) dedicado(a) relegado a un solo camino –esto es a la docencia – mermando así la necesidad demandante de desempeños docentes que se necesitan en carreras mucho más técnicas y dentro del acápito social, en la que el ochenta por ciento del peso de la malla curricular compete a materias que coadyuvan a la formación técnica, y en las cuales se debe tener una preponderante consideración de experticia, experiencia y actualización de resoluciones de problemas diarios, en relación al seguimiento base de la materia bajo un libro o documento científico.

Ahora bien, indistintamente de lo señalado anteriormente, se presenta otra situación: las materias que son entregadas o asumidas bajo responsabilidad compartida entre directivos y docentes no son acordes al perfil de éste último, por lo que se incurre nuevamente en el hecho de que las materias pueden ser generadas y finalizadas en su totalidad en cada período académico, acorde al sílabo anual respectivo.

Al reflexionar sobre la anterior situación se considera que esa irregularidad constituye un obstáculo para que los estudiantes alcancen el objetivo básico y primordial de su formación, esto es, el conocimiento profundo de la asignatura. Este tipo de situaciones también es contraproducente en la cotidianeidad de las aulas; los docentes sin conocimiento de causa en la rama profesional –en unos casos o con poca experiencia en otros – no pueden ejercer un trabajo valioso acorde a las exigencias actuales del campo de trabajo, como es la rapidez en los cambios normativos o las actualizaciones constantes de procedimientos, que son inobservables o imperceptibles a las personas que no ejercen la relación asignatura-rama profesional,

limitando el proceso de aprendizaje inclusive desde el aspecto práctico.

Una tercera problemática, que por su uso generalizado muchas veces pasa desapercibida, es la herencia del personal docente de planta que laboraba antes de la regularización de 2012, realizada a través del Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior (pp. 10-20); normativa que determinaba los requisitos para ser docente universitario, mediante concursos de méritos y oposición.

Antes de esta norma, se nombraban como docentes a profesionales reconocidos y experimentados en sus especialidades, pero sin experiencia en la docencia. A esto se agregaba que ni la institución ni la carrera contaban con una eficiente planificación de tiempo para capacitaciones, en especial en lo concerniente a metodología educativa, pedagogía contemporánea y acorde a la naturaleza y objetivos de la universidad.

Se ocasionaba entonces un problema gravitante y real que repercute en la actualidad, ya que los docentes todavía no poseen conocimientos sobre cómo actuar profesionalmente desde ambas destrezas o capacidades –rama profesional y docencia– de manera conjunta. Esto se corrobora a través de su desenvolvimiento, el cual se genera de manera empírica o bajo preceptos o fundamentos personales; y por supuesto, ello conlleva que no se estimule el interés del estudiante en las materias ni en el objetivo de lograr altos rendimientos académicos.

En cuanto a los estudiantes, están clasificados en dos grupos bien definidos: aquellos que no están vinculados al mundo laboral y los que se encuentran laborando y forman parte de la población económicamente activa; incluso este segundo grupo se subdivide en

los que ejercen labores acordes a la carrera que se prepara y los que ejercen funciones diferentes a la carrera que cursan.

Indistintamente del grupo al que pertenezcan, los estudiantes –en su mayoría– abrigan una gran expectativa por obtener un título universitario a cualquier costo. Paradójicamente solo un pequeño grupo toma esta responsabilidad como si de futuros profesionales se tratara, y no como una actividad más que los llevará a engrosar el número de egresados y titulados.

En este estado de cosas, debiera esperarse que sean precisamente los estudiantes los primeros en exigir la retroalimentación del docente –acorde a los niveles nacionales e internacionales de calidad– y no conformarse a la facilidad de aprobar el ciclo de estudios con una calificación, mínima o máxima, para obtener un documento que le servirá para enmarcarse, no obstante de no reflejar la real preparación profesional, que debe estar reflejada en la misión y visión de la propia universidad, y encaminadas al cumplimiento de los objetivos generales de la educación superior, base fundamental para el desarrollo del país, en correspondencia a lo promulgado en la Constitución de la República y su derivación en el Plan Nacional del Buen Vivir.

Lo expuesto de una manera empírica, se basa en las experiencias del autor como docente universitario, que resultan en aspectos controvertidos de complejo análisis en el país, contexto en el que se desarrolla esta investigación.

En virtud de ello se considera el análisis de la problemática al establecer la relación entre el desempeño del docente tanto en su aspecto de la rama profesional a la que se debe, como a la materia que imparte, y al ámbito de preparación docente, y cómo

esta simbiosis de la profesionalización del docente influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la carrera.

De ese modo el problema se ubica en el objeto de estudio del desempeño profesional pedagógico del docente universitario, e intenta formular –hipotéticamente– que el adecuado desempeño profesional pedagógico del docente contribuye al mejoramiento de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de esta carrera.

Sin embargo, a través de la observación de las clases y valoración de las mismas; se ha podido constatar –sin incurrir en una generalización– que un número significativo de docentes no demuestra un equilibrio coherente entre sus habilidades didácticas y técnico-profesionales. Algunos logran una adecuada conducción metodológica de la clase, pero no sucede igual con el dominio técnico de la especialidad, tanto lo teórico como lo práctico; otros, evidencian lo inverso, relativas fortalezas del contenido técnico pero con procedimientos didácticos poco adecuados. En ambas situaciones, es cuestionable el nivel de actualización del docente, tanto en la técnica como en las habilidades pedagógicas.

Los resultados de un diagnóstico dirigido, aplicado con la intención de corroborar estas apreciaciones empíricas, confirmaron las irregularidades anteriormente señaladas.

El desempeño del docente universitario, ha sido tema de estudio, pero se ha analizado esta variable por separado desde varios tópicos: competencias del docente, procesos de mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje, su influencia en el entorno educacional, entre otros.

Ante esta temática, Guzmán (s. f.) establece

que dentro de la educación por competencias “existe un amplio mundo de definiciones, destacándose dos posturas, la concepción de la *Competencia Educativa*, en la cual se incluyen propuestas conocidas en la actualidad como *educación integral*; y la *Competencia Laboral y Profesional*” (pp. 143-144).

La primera postura enmarca obviamente aquellos objetivos educativos que se persiguen en la formación de las personas ante las diversas fases que el ser humano debe enfrentar como captador de conocimientos, como productor de bienes y servicios, como consumidor dentro del mercado, o como un miembro más de la sociedad a la cual pertenece, de una u otra manera, las personas se convierten en entes sensoriales que obtienen información proporcionada como las matemáticas, la física, la historia, la lingüística, la biología, entre otras ramas; es decir, que al establecer los objetivos o el marco educativo, se trata únicamente a la forma de englobar cómo entregan esa información que ha existido, existe y seguirá existiendo y que, en una realidad tecnológica, la tienen cada vez más cerca y a la mano.

Con respecto a la segunda postura Guzmán (s. f.), “se refiere a la formación para y en el trabajo; es decir, las *competencias* propiamente *laborales y profesionales*” (p. 143).

Nada más apegado a la realidad, es considerar que el desempeño profesional y laboral apegado en la experiencia, puede convertirse en el canal idóneo para la transmisión del conocimiento. El aprender las bases teóricas y complementarlas con la práctica profesional, es un paradigma dogmático que aún persiste en Ecuador. Esta asociación es acogida como un principio primario de quien imparte este conocimiento (llamado

docente), el mismo que debería ser formado exclusivamente para la docencia, dejándose de lado el atributo funcional de referencia denominado *experiencia laboral*.

Ante esta situación, radicaría el factor sustancial de diferenciación entre un ente productivo que incluye además de su relación laboral, a la docencia, con relación a una persona que solo se dedica a ejercer dicha actividad educacional, puesto que ni los libros ni los trabajos de investigación de campo, les permitiría afrontar o mucho menos vivir de forma directa y urgente los factores que se detallaron anteriormente dentro del mundo laboral y más aún, cuando una persona requiere combinar las dos actividades.

Ante esto, se podría obtener un producto más depurado denominado metodología de educación de campo, donde no prime la objetividad de un libro o las conclusiones de una investigación o los resultados de un trabajo investigativo, sino más bien la fusión de lo dicho con la realidad a la que se somete el docente que forma parte de una población económicamente activa.

Es interesante que se observe cómo el criterio antes mencionado, puede direccionarse hacia la corriente de la *competencia laboral*, dentro de la cual prima la aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo. Esta aptitud se logra con la adquisición y desarrollo que es expresado en el saber, el hacer y el saber hacer.

Además de lo señalado, también se podría dilucidar que la competencia laboral se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que es aplicado por el trabajador en el desempeño

de su ocupación o cargo en correspondencia con el principio de idoneidad demostrada y los requerimientos técnicos, productivos y de servicio, así como los de calidad, que se le exigen para el adecuado desenvolvimiento de sus funciones.

Tomando en cuenta que las competencias se refieren a situaciones reales, las instituciones de aprendizaje independientemente de su nivel, tienen que garantizar la reproducción de estas, o poner al alumno o aprendiz directamente en contacto con la realidad del mundo empleador.

Por tal razón, es aquí donde prima la importancia de cómo el docente universitario proyecte escenarios metodológicos que permitan al estudiante poder asumir situaciones reales de toma de decisiones, desenvolvimientos operativos, razonamientos administrativos o cualquier otra opción dentro del mundo laboral, pero basado en ejemplificaciones reales y no sólo de consumo bajo textos o trabajos investigativos, pues, el vivir las experiencias a diario, las vivencias adquiridas, la objetividad del enfoque de los cambios ocurridos en el pasado y los nuevos métodos productivos adoptados en la actualidad, le permitiría al docente obtener ese plus que repercutirá positivamente en las metodologías de enseñanza – aprendizaje hacia los alumnos.

Al tenor de lo señalado, aparecen algunos términos, que por supuesto, están en correspondencia al objeto y campo del estudio. La actuación del docente se traduce en un desempeño en un área tan específica como es el proceso de enseñanza-aprendizaje o lo son también las diferentes modalidades de capacitación.

En una y otra, el desempeño del profesor es particularmente distinto al de otros

profesionales, solo con reflexionar que el producto que moldea, su objeto, es un sujeto, es el estudiante, en el caso que ocupa, de nivel superior; por lo tanto ese desempeño debe poseer ineludiblemente un carácter personalológico, contextualizado y particularmente pedagógico.

En ese sentido, se conoce el pronunciamiento de Díaz-Barriga (2009):

Los docentes son sujetos sociales y por lo tanto miembros de una comunidad educativa, por lo que resulta claro que el ejercicio docente no se puede reducir a simples ejecuciones técnicas o pedagógicas. Para entender el quehacer del docente es importante identificar sus significados y prácticas en el aula, lugar donde el conocimiento profesional se concretiza. (p. 44).

Por supuesto, ese ejercicio no ha de concebirse en manera alguna, como una simple transmisión de conocimientos, sino que se trata, teniendo en cuenta la singularidad del ejercicio, de que el profesor haga suya esa actuación, reafirmando la idea de Santos (2001) “si es inteligente, comprenderá; si es bueno, querrá; si es diligente, podrá” (p. 8).

El profesor, y en el caso particular de este estudio, el profesor universitario, en su ejercicio debe atender una gama de funciones en que todas tributan a su función principal, su dedicación profesional a enseñar.

Múltiples son los términos que se utilizan para denominar el ejercicio del docente, desde este mismo, hasta desempeño laboral, desempeño docente y especialmente el que declara este estudio, desempeño profesional pedagógico.

El desempeño en su acepción más general significa la realización de labores que le

corresponden a una persona. La búsqueda en diversos artículos y monografías relacionan el desempeño a la actuación, a las habilidades, a las capacidades y a un término más novedoso que es el que se refiere a las competencias.

Asimismo, el desempeño, en tanto realización de labores, se particulariza a variados procesos socio-económicos y culturales, como son el medio ambiente; la gestión de la empresa; la actividad de salud; desempeño en la investigación; desempeño escolar; desempeño de los padres, entre otros.

Del desempeño docente, se resume entre los diferentes significados consultados, como la forma de realizar la enseñanza y la práctica docente. Es así como, en consideración a la relevancia que toma el papel del profesor en el complejo proceso de la enseñanza a través de la práctica docente, se decide por este autor, que resulta válido estudiar el desempeño del profesor universitario como también aparece entre las denominaciones, en las especificidades de este profesor y reconocer, en consecuencia esa actuación del docente de la educación superior como desempeño profesional pedagógico, trinomio que ha sido ampliamente estudiado y que fundamentado en la consulta de esos estudios se haya asumido como objeto de la investigación, al cual pertenece la profesionalización.

El desempeño profesional pedagógico, ha sido sistematizado por varios especialistas del campo de la Pedagogía y de las Ciencias de la Educación. Así se pueden citar algunos autores cubanos, que han comenzado por una definición de desempeño profesional como Añorga (2008), Codina (1998), Sánchez (1998), Valiente (2001), González, V. (2002), Santiesteban (2003), Torres (2004) y Pérez (2006). Algunos de ellos han dirigido

ya la atención hacia las particularidades del desempeño profesional en la educación.

Una revisión efectuada a los resultados de un proyecto de investigación llevado a cabo por el grupo de Dirección Científica de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Héctor A. Pineda Zaldívar” de la Habana, Cuba, Pérez et al. (2010) ofrece una interesante sistematización que marca pautas en la definición del término desempeño profesional pedagógico, aun cuando finalmente ese proyecto se dirige a las particularidades del desempeño en los directivos educacionales.

En la sistematización estudiada se observan relacionadas al desempeño profesional pedagógico diferentes acepciones como son el desempeño laboral, desempeño desde el puesto de trabajo, desempeño del docente, desempeño profesional exitoso y desempeño profesional eficaz, entre otras. Asimismo se refiere a las formas más comunes de definir el desempeño desde la capacidad, la idoneidad, el modo de actuación, y la más interesante es la forma en que se relaciona a la realización y cumplimiento, por cuanto en opinión de este autor se está concibiendo como proceso y resultado.

Según se refiere en la investigación citada, la relación desempeño profesional-capacidad, es planteada por Añorga, Robau, Magaz, Caballero y del Toro (1995); y Roca (2001) desde los constructos de la Psicología de orientación materialista-dialéctica trabajado por Rubinstein, Tieplov, Leontiev, Krutiesky, Artemieva. Al respecto el grupo de investigadores del proyecto consideran que concebir el desempeño como capacidad significa que el sujeto debe desempeñarse con lo que tiene y no con lo que potencialmente tiene y/o puede hacer.

Respecto a la apreciación de desempeño

como idoneidad, se cita en el propio resultado investigativo a: Santiesteban (2003), Martín (2002) y Di Vora (2004); pero se presume que esta relación sugiere que de no ser idóneo el trabajador no pudiera desempeñarse.

Otras argumentaciones del término desempeño profesional pedagógico en las que se verifica un modo de actuación, corresponden a Torres (2004) y Pérez (2006); que inclusive se dirigen ya a la relación actuación-competencia.

En este orden, los autores del resultado investigativo correspondiente al Proyecto, analizan que en estas relaciones no se revela el carácter procesal que posee el desempeño profesional, referenciando entonces a Lira (2006) y a Añorga y Díaz (2002), autores que en sus definiciones incorporan la esencia del proceso.

Una autora que se referencia es Santos (2005), cuya obra se ha podido consultar y efectivamente, en sus concepciones teóricas analiza el desempeño como resultado del comportamiento del profesional de la educación y su actuación en el cumplimiento de las funciones, o sea, como proceso y resultado.

De conjunto con la sistematización de la cual se han esbozado los aspectos de mayor relevancia, los investigadores del proyecto consideraron estudiar algunas de las relaciones esenciales que se manifiestan en la dinámica del desempeño. En primer lugar la relación desempeño-competencia profesional, trabajada anteriormente por una de las propias investigadoras Pérez (2006) y además por Torrado (2006), Gonczi (1996), la Organización Internacional del Trabajo, OIT (1993) y el Instituto Nacional de Empleo en España INEM (1995), de esa relación, Pérez et al. (2010) plantean:

Resulta condición necesaria para desempeñarse, el despliegue de la configuración de numerosos recursos personológicos, que permitan la actuación del sujeto en correspondencia con las exigencias concretas. Del mismo modo, en el proceso de desempeño del sujeto, se manifiestan esas competencias y a la vez, se logra el desarrollo de las mismas (p. 24).

En segundo lugar el resultado investigativo ofrece la relación desempeño-actuación-proceso-resultado, abordada por Santos (2005) y Pérez (2006), entre otros. Esta relación dirige la atención al desempeño como resultado, como actuación del sujeto y como proceso, ya que lo asume en etapas sucesivas y sistémicamente relacionadas e integradas.

En tercer y último lugar plantean la relación desempeño-contexto-exigencias sociales, en consideración de que todo docente se desempeña profesionalmente en un contexto histórico con exigencias y demandas, condición importante –como plantea el informe– para la elevación de la calidad de la educación.

En este orden de análisis, a juicio de este autor, el desempeño profesional debe definirse sobre la concepción de proceso y resultado. Ahora bien, hasta el momento se ha incursionado en el término desempeño profesional, su especificidad pedagógica la ofrece, precisamente, ese contexto educativo y aunque el proyecto consultado va dirigido al desempeño profesional pedagógico de directivos educacionales, resulta interesante reflexionar a partir de la definición a la que arribaron los autores de la sistematización. De esa forma, Pérez et al. (2010), conceptualizan el desempeño profesional pedagógico (particular del directivo) como:

El proceso sistémico y complejo de actividad-comunicación que desarrolla el directivo en la realización de las funciones y tareas inherentes a las dimensiones de trabajo de su rol profesional, a partir del despliegue de sus competencias, y que se expresa en un resultado, que atiende a las demandas sociales de la escuela, en un contexto históricamente determinado. (p.27)

Resalta en esta conceptualización, que se abarca proceso y resultado, a través de la actividad-comunicación en etapas interrelacionadas e integradas y que se consideran los conocimientos, habilidades, competencias, cualidades y valores presentes en el sujeto que le permiten alcanzar un resultado y desde el plano cognitivo-afectivo proponerse nuevas aspiraciones.

Por otra parte, se toma en consideración también la definición de Santos (2005), acerca del desempeño profesional pedagógico:

Resultado del comportamiento del profesional de la educación y su actuación en el cumplimiento de las funciones, así como en los roles que asume en las tareas propias de la profesión durante el desarrollo de la actividad pedagógica profesional que realiza (p. 11).

Estas reflexiones conducen a plantear conceptualmente, por parte del autor de esta investigación, que el *desempeño profesional pedagógico es un proceso de actuación que desarrolla el docente, a través de la actividad-comunicación con sus estudiantes, co-docentes, directivos de la institución educacional, la familia y la comunidad, en el que se deben manifestar las competencias propias de la profesión y alcanzar un determinado resultado en correspondencia*

a las demandas sociales de la escuela y su contexto.

Por ende y como fundamento final de este artículo, se establece que están implícitos en este concepto elaborado, las particularidades del desempeño del profesor, en cuanto a las características profesionales en vínculo con el carácter pedagógico, ya que se concibe el ejercicio sobre el carácter cognoscitivo, valorativo, práctico y comunicativo, que ha de manifestarse entre el profesor con los estudiantes y demás actores educacionales.

Conclusiones

En lo fundamental, el profesor universitario, recibe capacitaciones periódicas tanto en una como en otra arista, o sea, lo técnico y lo didáctico; pero, sobre todo en lo técnico, en lo relativo a la profesión, no posee posibilidades de interactuar con la empresa, como es el caso de ramas técnicas dentro del campo social, económico, empresarial, entre otros, entonces caduca la actualidad y se torna escasa en lo cotidiano de la técnica que día a día avanza y ello se advierte mucho más cuando se trata de habilidades prácticas.

Si se quisiera enfocar con mayor objetividad sobre la necesidad o no de proyectar en un docente su desempeño profesional en la rama laboral y que vaya acorde con las materias que es responsable de ejercerlas, sea cual sea la metodología que se adopte, siempre será importante la apreciación del dominio de los dos escenarios, profesión-docencia.

Parte de estos cambios también involucra las relaciones productivas, sus esquemas, los controles, las responsabilidades, la tecnología aplicada, las formas de tomar decisiones y de afrontar los retos, las diversas maneras de asumir correctivos y de establecer mecanismos de prevención, en fin, un sinnúmero de factores que un

profesional debe de vivir en el día a día y que permite al ser humano que forma parte del aparato productivo de un país, fortalecer su idiosincrasia profesional.

Referencias

- Añorga, J. (2008). *Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad: Educación Avanzada*. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico "Enrique J. Varona".
- Añorga, J., Robau, D., Magaz, G., Caballero, E., Toro del, A. (1995). *Glosario de Términos de Educación Avanzada*. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico "Enrique J. Varona".
- CES. (2013). *Reglamento de Régimen Académico*. Recuperado de goo.gl/QdNpCe
- Díaz F. (2009). *Los profesores ante las innovaciones curriculares*. Universidad Autónoma de Tlaxcala. México. Recuperado de: goo.gl/NqhW0p
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2ª ed.). México, D.F., México: Editorial McGraw-Hill.
- Guzmán, J. (s. f.): *Los Claroscuros de la Educación Basada en Competencias (EBC)*. Recuperado de goo.gl/23173r
- Pérez, O. (2006). *Un sistema de capacitación para el desarrollo de la competencia comunicativa en los dirigentes de la Educación Técnica y Profesional* [Tesis doctoral sin publicar]. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional.

- Pérez, O., Torres, G., Arango, J., Cuevas, C., Rojas, L. y Piñero, N. (2010). *Proyecto de Investigación: El Desempeño Profesional Pedagógico de los Cuadros y Dirigentes de la Educación Técnica y Profesional: Alternativa para su mejoramiento. Resultado: Sistematización acerca del Desempeño Profesional Pedagógico. Alternativa Pedagógica para su mejoramiento*. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Héctor A. Pineda Zaldívar”.
- Presidencia de la República del Ecuador. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior; LOES*. Registro Oficial Suplemento 298, 12 de octubre de 2010. Recuperado de goo.gl/TjmIZd
- Roca, A. (2001). *Mejoramiento del desempeño pedagógico profesional del personal docente de la Educación Técnica y Profesional* [Tesis doctoral sin publicar]. Holguín, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas de Holguín.
- Santos, J. (2005). *Modelo Pedagógico para el mejoramiento del desempeño pedagógico profesional de los profesores de Agronomía de los Institutos Politécnicos Agropecuarios* [Tesis doctoral sin publicar]. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico para La Educación Técnica y Profesional “Héctor Alfredo Pineda Zaldívar”.
- Santos, M. A. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender*. Rosario, Argentina: Ediciones Homo Sapiens.

Para citar este artículo utilice el siguiente formato:

Pazmiño, J. (julio-diciembre de 2016). El desempeño profesional pedagógico del docente: una propuesta de su estudio. *YACHANA, Revista Científica*, 5(2), 87-97.

La producción del conocimiento a través de la educación no formal en programas sociales.

Cinthy Isobel Game Varas¹

Fecha de recepción:

31 de mayo, 2016

Fecha de aprobación:

27 de junio, 2016

Resumen

La educación no formal surge de la problemática social de la construcción ciudadana, que promueve una educación alternativa con acciones que fortalecen la convivencia social y su desarrollo a lo largo de toda la vida. Reconocer a la educación como una práctica social es como se la concibe dentro de los programas sociales, con el fin de favorecer a los procesos de aprendizaje. Sus lógicas disciplinarias y políticas educativas gestionan la producción del conocimiento. El presente trabajo busca mostrar las exigencias del mundo globalizado, junto a las necesidades de la convivencia pacífica, que deben prepararse para incorporar nuevos modelos de producción de conocimiento para el desarrollo de las personas; así como su desarrollo social, cultural y económico en los países. De esta manera, la nueva educación tendría la tarea de pensarse y reestructurarse, para garantizar las transformaciones que ella necesite. Al resignificar el aprendizaje, se establecerían otras perspectivas que requerirán de nuevas tendencias en pro de la transferencia del conocimiento, para así responder a los nuevos contextos de estudio sobre una realidad. En este contexto, la flexibilidad para elaborar estrategias que permitan llegar con propuestas educativas para todos, se presentaría como una oportunidad para aprender. Esta estrategia serviría de puente entre la reinserción al conocimiento y la producción de conocimiento, dentro de nuevos espacios que permitan la continuidad educativa de los aprendices-ciudadanos.

Palabras claves: Educación no formal, sistemas y niveles de enseñanza, educación alternativa, política educacional, educación sobre el desarrollo.

Abstract

Non-formal education arises from the social problems of citizen construction, which promotes an alternative education with actions that strengthen social coexistence and its development throughout life. Recognizing education as a social practice is how it is conceived within social programs, In order to favor the learning processes. Their disciplinary logic and educational policies manage the production of knowledge. This work seeks to show the demands of the globalized world, together with the needs of peaceful coexistence, which must be prepared to incorporate new models of knowledge production for the development of people; as well as their social, cultural and economic development in the countries. In this way, the new education would have the task

¹Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Cinthya.game@cu.ucsg.edu.ec

of thinking and restructuring, to guarantee the transformations that it needs. By reframing learning, other perspectives would be established that will require new trends in the transfer of knowledge, to respond to the new contexts on the study of the reality. In this context, the flexibility to make strategies to reach to educational proposals for all, would be presented as an opportunity to learn. This strategy would serve as a bridge between the reintegration into knowledge and the production of knowledge, within new spaces that allow the educational continuity of the apprentices-citizens.

Key words: Non-formal education, systems and levels of education, alternative education, educational policy, development education.

En 1974, Coombs y Ahmed proponen la distinción conceptual entre educación formal, no formal e informal. Llamaban educación no formal a “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños” (como se cita en Pastor, 2001, p. 528).

Según Trilla, (citado en Camors, 2009), “educación no formal se refiere a todas aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos,” (p. 24).

En el Informe Delors, (1997) se establece:

La tensión entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades (...) la presión de la competencia hace olvidar a muchos directivos la misión de dar a cada ser humano los medios de aprovechar todas sus oportunidades...retomar y actualizar el concepto de educación durante toda la vida, para conciliar la competencia que estimula, la cooperación que fortalece y la solidaridad que une. (pp. 13-14).

La educación no formal es una modalidad de la educación. El concepto surge históricamente ante los problemas

y dificultades del desarrollo de la escolarización, como una forma de alcanzar los objetivos educativos propuestos para toda la población. De ella, dice Trilla (citado en Morales, 2009) que es “precisamente para completar, reforzar, continuar o, en su caso, suplir ciertos cometidos escolares” (p. 25). Esto significa que una sociedad debe formular los niveles educativos y culturales necesarios para su desarrollo y convivencia social, implementando acciones educativas a nivel formal y no formal, para todos, a lo largo de toda la vida.

Desarrollo

La educación como un derecho humano pretende la construcción de la ciudadanía, por tal razón podemos visualizar la educación como una práctica social, que impacta al sujeto que transita en un contexto social y cultural, favoreciendo a la convivencia armónica social. Citando a Camors (2009) “educación no es igual a escolarización” (p. 26), que puede incluir a espacios estructurados como la escuela, sino a la trascendencia de sus actores a lo largo de la vida.

Si entre los nuevos retos de las instituciones educativas, están la modificación de sus estructuras por los desafíos del conocimiento, pensar en el efecto que produce un modelo de educación no tradicional, en este caso la educación no formal. La misma que existe más allá de los procesos de aprendizaje, las

lógicas disciplinares de la ciencia y hasta de las políticas educativas, entonces podemos decir que son un *conjunto de propuestas y acciones que los ciudadanos necesitan para la convivencia social*.

Lo expuesto a continuación pretende abordar el tema de la producción del conocimiento en la educación no formal, es decir ¿De qué modo la producción de conocimiento mediante la *educación no formal*, contribuye en el *desarrollo de la convivencia social*?

Los cambios que se han operado en el mundo, junto a los cambios de los campos de la ciencia y las exigencias de competitividad en un mundo globalizado, las nuevas formas y recursos de aprendizaje disponibles, las necesidades de convivencia pacífica en estos tiempos líquidos, pretenden entender cómo los actores de la educación deben interrogarse, prepararse e incorporar nuevos modelos para producir conocimientos en las sociedades que interactúan.

El valor de la educación es la base para el desarrollo de las personas, así como para el desarrollo sociocultural y económico de sus países. Desde el informe Delors, que clasifica a la educación en distintos modelos –entre ellos la educación no formal– se vislumbra desde ya grandes retos para la educación actual.

La nueva educación debe restituir a los sujetos de aprendizaje como centro y razón de su quehacer de formación educativa, la tarea de pensarse y reestructurarse, para cumplir las funciones sustantivas vinculadas con la comunidad. En todos estos procesos, emerge la necesidad de una educación contemporánea como un factor clave para garantizar las transformaciones que ella necesita.

El Plan Nacional para el Buen Vivir (2013), plantea como estrategia de desarrollo, un

cambio en el patrón de especialización de la economía tradicional de carácter explotadora, extractivista y primaria, para dar el salto a un modelo de desarrollo tecnológico y el mejoramiento de las capacidades humanas especializadas (Senplades, 2013).

Los paradigmas filosóficos permitirán comprender la necesidad de resignificar el aprendizaje; para lo cual partiremos del paradigma mecanicista al paradigma positivista de la modernidad, en el cual este último ha incluido los procesos sistémicos integrados en una ecología de saberes, que busca el equilibrio y armonía, como la posibilidad del sujeto para la deconstrucción de conocimientos fijos y estáticos, en sistemas integrales colectivos, que le permiten regresar al sujeto que aprende a la ciencia, llevándolo a nuevos aprendizajes autónomos y significativos.

Este planteamiento debe dar apertura a oportunidades de los nuevos espacios de producción de conocimiento, donde la convergencia de actores, la globalización que incluye la ciencia sin fronteras, los saltos tecnológicos, son los nuevos planteamientos para un nuevo modo de producción del conocimiento. Una nueva posición se centra en la resignificación del conocimiento, donde la investigación que incorporan los programas sociales citando a Game y Wong (2014), debe responder a “articular la investigación con diferentes sectores de producción y transferencia de tecnología de conocimiento pertinente a su actuación” (p. 21), promoviendo así una nueva organización del conocimiento.

Promover programas sociales que permitan la coordinación, integración, y la convergencia del conocimiento, exponen una nueva perspectiva de la incorporación del sujeto al conocimiento. Esta nueva perspectiva requiere de nuevas nociones

de libertad y autonomía, asumidas desde la filosofía con la configuración del principio de “auto-eco-organización” (Morín, 1999).

Existe hoy una tendencia de los programas sociales a la transferencia del conocimiento no solo desde la práctica, sino desde el conocimiento en sí, es decir, como el sujeto que hoy aprende desde un sistema de educación no formal se incorpora al conocimiento; desde la organización del conocimiento.

La manera como se produce el conocimiento, responde mucho a la cultura y al tiempo en que se genera e incorpora el valor social del conocimiento al sujeto, y la posibilidad de responder a nuevos contextos de estudio sobre una realidad. Esta línea frágil entre el objeto y el sujeto del conocimiento origina: el modo de producción y la gestión del conocimiento; así como los aprendizajes en otras lógicas.

Una de esas lógicas es la interdisciplinar, que articula al conocimiento no solo con el concepto, sino en la diversidad de lecturas que se pueden hacer sobre la realidad que se estudia. Esta comprensión de la realidad, responde al paradigma cognitivo de enfoque indeterminista- cuántico, que propone la hiper-especialización.

Para dar respuesta a la producción del conocimiento en programas sociales se expone la necesidad de la complejidad, y así comprender el conocimiento que generan estos programas en sus diseños, con el fin de comprender el mundo desde un concepto transdisciplinar es decir: la comprensión del mundo desde la unidad del conocimiento (Larrea, s. f., p. 2).

Según Morín, la complejidad es “un tejido de constituyentes heterogéneos inseparables asociados, que presentan la paradójica relación de lo uno y lo múltiple.

La complejidad es efectivamente el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (2003, p. 54).

Este tejido heterogéneo responde a la educación no formal, a través de sus programas sociales concebidos en la necesidad de mejorar la convivencia social de los ciudadanos, generando nuevos modos de producción de conocimiento. Estos planteamientos son acogidos por Gibbons y Limoges (2010), quienes proponen el modo 2 del conocimiento, como consecuencia de la “expansión en el número de productores potenciales del conocimiento” (p. 27), así como, de la “exigencia de conocimiento especializado” de onda larga.

La educación no formal podría incorporar algunas características de este modo 2:

La autonomía es una de sus características fundamentales, por ello los métodos, contenidos, lenguajes y técnica deben ser críticos y socialmente adecuados y con responsabilidad social.

El papel que juegan los ordenadores y el modelo computacional en la producción, distribución y transferencia del conocimiento. (Gibbons et al, 1997, p. 25).

Para comprender cómo la tecnología juega un papel estratégico en la educación – por qué no en la educación no formal– se encontró un estudio sobre la incorporación de la tecnología en la educación, citando a Game (2012):

El conocimiento parte del uso de herramientas colaborativas que permitan a sus miembros interactuar y construir sus propios aprendizajes, tal es el caso de las herramientas Web 2.0. Sin embargo,

la información no existe como algo acabado y estático, sino que se construye partiendo del conocimiento. (p. 21).

Los programas sociales buscan a través de la producción del conocimiento construir conocimientos interactivos, con lógica transdisciplinar, no estáticos donde permitan que los sujetos del aprendizaje integrados construyan sus propios aprendizajes. Después de lo expuesto, se hace pertinente exponer la diferencia entre los modos 1 y 2 de producción del conocimiento. Según Gibbons et al (1997) el modo 1 de producción del conocimiento se caracteriza por un abordaje de carácter disciplinar, que tiende a separar y fragmentar en el proceso de producción del conocimiento, lo fundamental de lo aplicado. En este sentido, plantean el modo 2 que permite nuevas reflexiones respecto a lecturas que se hacen a las realidades estudiadas, así como sus metodologías de la investigación centradas en la deconstrucción y reconstrucción del saber; tomando como base la necesidad de partir del diseño e implementación de las propuestas de transformación.

Para Gibbons et al (1997) es el “modo específico el que configura el resultado”, lo que permite deducir que desde esta perspectiva, la participación de los actores y el tejido social, generan una red de relaciones e interacciones que se transforman y mutan, acorde con los procesos y contextos en que se producen y se aplican los conocimientos.

Para los mencionados autores “Los problemas, proyectos o programas sobre los que se centra temporalmente la atención de los practicantes, constituyen los nuevos lugares de producción de conocimiento, que avanzan y tienen lugar más directamente en el contexto de aplicación o uso” (Gibbons et al, (1997, p. 2).

En relación a lo expuesto, la definición de los programas, las dinámicas e intereses de los actores, los métodos y lenguajes utilizados para la producción del conocimiento, responderán a interpretaciones y al reconocimiento de los contextos de aplicación y uso del saber establecidos en dichos programas; basados en la experiencia de aprendizaje y construcción de los horizontes de aprendizaje que organizan los distintos actores en los procesos de contextualización, distinción, organización, explicación, estructuración e implicación con el conocimiento.

La educación no formal puede dar respuesta a aquello que Salamanca denomina el “shock del futuro” (2002), esa suerte de vértigo que nos conduce a constatar que el conocimiento es época y por tanto el contexto constitutivo de la ciencia es la multiplicidad de miradas que los sujetos realizan sobre el mundo, cuyas respuestas se alinean, más que con la naturaleza de la realidad, con los intereses de los actores que construyen la diversidad de lecturas y representaciones que constituyen el pensamiento.

Educación en la no formalidad, nos remite a consolidar la figura del sujeto y sus singularidades, las incommensurables lecturas que se realizan frente a una realidad que no es evidente, necesitan de la creación de una mirada y un criterio sobre el mundo crítico y coherente, y cómo a través de la educación no formal se podría generar este conocimiento.

La función educativa se radica en el desarrollo de un pensamiento crítico, que pueda interpretar la realidad con miras a su transformación, tenemos que ser conscientes que las dos acciones implican la subjetividad de los sujetos, ya que no existe una sola forma de explicar y de intervenir sobre los hechos, situaciones o fenómenos que dan

forma a los campos de estudio, objetos de la formación.

Los enfoques complejos nos plantean que la realidad no puede ser capturada y aprendida desde un solo abordaje o perspectiva, ya que existen multiplicidad de dimensiones y dinámicas. El conocimiento es una mediación que se realiza entre el sujeto y la realidad y entre los mismos sujetos. El acto de conocer implica una captura, que involucra un proceso de subjetivación de la realidad y del propio sujeto en la medida en que asume la conciencia de un saber que le confiere la posibilidad de distinción, apropiación, construcción y distribución en forma indefinida.

Según Maturana, “vivimos el mundo que nosotros mismos configuramos el lenguaje resulta fundamental porque es el instrumento con que configuramos el mundo” (2010, p. 35).

Esta configuración no depende solo del objeto y del contexto, sino de sus relaciones; por lo tanto, esa dicotomía entre el sujeto y el objeto pierde su fuerza, ya que dentro de los contextos de cualquier tipo de educación no podemos diferenciarlos, y su posible comprensión radica en la posibilidad de fusionarlos.

Todas estas exposiciones conceptuales permiten dar una mirada prospectiva a la educación no formal, la que debe ser concebida como la forma en que la convivencia social se proyecta, y a la vez permite el desarrollo de un modelo educativo integrador.

Conclusiones

La educación no formal existe, más allá de las políticas educativas públicas porque se ubica en el conjunto de propuestas y acciones que los ciudadanos necesitan y realizan. Por

lo tanto, reconocerla y legitimarla permite contribuir a la mejora de su calidad y a promover ciertos efectos necesarios desde la perspectiva de la educación en su conjunto.

Una de las características de este tipo de educación es la flexibilidad, donde se permite planificar y organizar acciones educativas de diferentes características atendiendo a diferentes necesidades, intereses y problemas de las personas y de la sociedad.

La flexibilidad en elaborar estrategias que permitan llegar con propuestas educativas para todos, es decir la *educación no formal*: como una oportunidad para aprender, sirve de puente entre la reinserción al conocimiento y la producción de conocimiento, dentro de nuevos espacios que permitan la continuidad educativa de los aprendices-ciudadanos.

La educación para el desarrollo, que es un enfoque que considera a la educación como un proceso interactivo para la formación integral de las personas, mantiene abierta la participación activa y creativa, orientada al compromiso, con el fin de construir estructuras dinámicas de conocimiento.

Siendo el desarrollo un fin de la educación, las organizaciones sociales al ser responsables de la creación de programas que posibilitan la producción del conocimiento, más allá del aula tradicional de clase, confirman que los espacios de educación formal no son los únicos responsables de transmitir, generar y apropiarse de conocimiento a los ciudadanos; en la educación no formal también están presentes estas responsabilidades.

Por lo tanto, es necesario avanzar en la construcción de estrategias educativas, en las cuales el esfuerzo debe centrarse en generar propuestas con identidad propia y que habiliten a los sujetos a acceder al conocimiento, que por derecho les

corresponde. Estas propuestas educativas deberían contener recorridos curriculares propios y relaciones educativas originales, que en algunos aspectos serían (o no) complementarios a otros tipos de educación.

Referencias

- Camors, J. (2009). Educación No Formal: Política educativa del MEC 2005-2009. En M. Morales (Compilador), *Educación No Formal. Una oportunidad para aprender*, (pp. 23-38). Recuperado de goo.gl/FvrDhC
- Delors, J. (s. f.). La educación o la utopía necesaria. En J. Delors (Ed.), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, (pp. 9-32). Recuperado de goo.gl/e4PGIV
- Game, C. (abril de 2012). *El uso de las herramientas Web 2.0 por parte de los docentes en las escuelas de educación de las universidades de la ciudad de Guayaquil* (Tesis de maestría, Universidad Casa Grande). Recuperada de goo.gl/k6zCZo
- Game, C. y Wong, N. (2014). Articulaciones entre instituciones de educación superior e institutos de investigación para promover la investigación y desarrollo según la nueva Ley Orgánica de Educación Superior. *Revista Alternativas*, 15(1), 17-23.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona, España: Ediciones Pomares-Corredor.
- Maturana, H. (2010). *El sentido de lo Humano*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Larrea, E. (s. f.). *Modelo de organización del conocimiento por dominios científicos, tecnológicos y humanísticos*. Recuperado de goo.gl/GcSg3y
- Morín, E. (1999). *Tierra Patria*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nueva Visión.
- _____. (2003). *Los Siete Saberes necesarios para la Educación del futuro*. Guayaquil, Ecuador: Santillana.
- Pastor, M. (septiembre-diciembre de 2001). Origen y evolución del concepto educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, 20, 525-544. Recuperado de goo.gl/3ZbvsG
- Senplades. (2013). *Plan Nacional para el Buen Vivir (2013-2017)*. Quito, Ecuador: Senplades.
- Salamanca, A. (2002). *Un mundo mejor es posible*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Para citar este artículo utilice el siguiente formato:

Game, C. (julio-diciembre de 2016). La producción del conocimiento a través de la educación no formal en programas sociales. *YACHANA, Revista Científica*, 5(2), 98-104.

Formación para la función directiva escolar en la zona 8. Un análisis a partir de las percepciones de los directores

Elsy Rodríguez-Revelo¹

Fecha de recepción:

13 de julio, 2016

Fecha de aprobación:

19 de octubre, 2016

Resumen

La presente comunicación recoge algunas percepciones de directores y exdirectores escolares de centros públicos de Ecuador acerca de la formación, inicial y permanente, para el ejercicio de su función directiva. Los datos fueron obtenidos mediante entrevistas en profundidad a directores en funciones, exdirectores, y a un asesor educativo. Parte del material empírico se obtuvo además en grupos de discusión con directores de centros públicos. Los resultados de la presente investigación recogen las opiniones de estos. En la exploración hemos constatado que los directores no han recibido una formación específica antes de aceptar el puesto. De igual forma, el docente durante su permanencia en el cargo como director no recibe preparación. Sin embargo, tanto directores como exdirectores consideran la formación como un factor importante del que carecen, ya que la función directiva constituye una tarea diferente a la labor docente. Asimismo, constatan que el aprendizaje sobre el error no siempre proporciona las herramientas necesarias para desempeñar una función eficaz, pues no responde a las necesidades del centro que ellos dirigen. De la indagación también emerge que 8 de 31 directores, al asumir el cargo, tienen conocimientos básicos en técnicas de gestión, aunque dichos conocimientos constituyen tan solo la punta del *iceberg* de la formación para la función directiva.

Palabras claves: Formación específica, formación inicial, formación permanente, dirección escolar, gestión.

Abstract

The present article gathers some perceptions from current and former directors of public educational centers in Ecuador on the initial and permanent preparation they receive for the exercise of their managerial functions. The information was collected off surveys applied to directors, former directors, and an educational adviser. The results summed up the opinions of all of these. During the analysis process, we came to the conclusion that directors in managerial positions have not received specific formation in management topics before taking the position and during the time they hold it on. Despite all that, current and former directors consider managerial education an important factor they lack due to essential differences between managerial and teaching activities. Moreover, they believe that try-and-error learning is not always a good way to get the tools they need to

¹Becaria en la Universidad de Zaragoza, Escuela de Doctorado. Zaragoza-España. rev_49@hotmail.com

have an effective performance in office. Another interesting result says that 8 out of 31 directors have basic knowledge of management when they took office even though that knowledge constitutes only top of the iceberg for managerial positions.

Key words: Specific formation, initial Formation, permanent training, School direction, management.

Introducción

Para un director la ausencia de formación, la escasez de la misma y lo inadecuada de esta es un factor limitante a la hora de desarrollar las tareas propias de su cargo (Álvarez, 2004, Whitty, Power y Halpin, 1999), razón por la cual, Santos (2015) subraya que es un "grave error pensar que no se necesitan conocimientos específicos para ejercer la función directiva." (p. 65). Los directores tienen el deber, pero también, el derecho a una preparación que les proporcione herramientas útiles en beneficio de la eficacia laboral. De hecho, Llorent y Oría (1998) señalan que una efectiva práctica directiva requiere formación que oriente y guíe el curso de la misma.

Gairín y Castro (2012) recabaron información, junto a un equipo de investigadores de diferentes países de Iberoamérica, sobre las competencias para la función directiva. En la investigación se evidencia que países del entorno ecuatoriano como Argentina, Bolivia y Chile adolecen de programas de formación específicos que respondan a la realidad del contexto y a las demandas de los centros. Por otra parte, la enseñanza impartida desde las universidades o instituciones de educación superior u otras entidades, públicas o privadas, tienen enfoques administrativos o de gestión. Tal es el caso de Argentina con diplomaturas y maestrías en administración y gestión educativa, o de Bolivia y Chile, cuyos avances en la formación para la función directiva aún son incipientes, a pesar de sus tentativas.

En Panamá se considera que la figura del director, provista de liderazgo y dotada de competencias técnicas y humanas, define en gran parte el éxito del centro educativo, ya que la mutabilidad del contexto aboca al director a enfrentar nuevos retos. Por ello, se exige la profesionalización de la función directiva. Esta no se logra en el contexto de la preparación inicial que reciben los docentes, sino a través de una formación específicamente pedagógica. El director, más allá de su preparación como docente, precisa desarrollar otras destrezas, otras habilidades y otras actitudes para una gestión eficiente de la escuela. Es por esto que se ha visto la necesidad de explorar las percepciones en el Ecuador, para ello se ha tomado para el estudio cualitativo a ocho directores, seis exdirectores de centros públicos y un asesor educativo de la zona 8.

Aun no existiendo programas perfectos ni formulas prefabricadas que garanticen la eficacia de un plan de formación, sus objetivos deberían apuntar a trabajar la confianza en sí mismo de los directores sobre la efectividad de su gestión, incidir en su motivación, y, de forma general, consolidar la práctica y mejora de la función directiva. De hecho, Fullan (1994) enfatiza la necesidad de redefinir la formación para directores, suministrando conocimientos básicos, promocionando el desarrollo de habilidades y encauzando dicha formación hacia el desarrollo de culturas colaborativas. Esto garantizaría el ejercicio de la dirección del centro de manera eficaz. Para Hargreaves y Fullan (2014), la formación es una rentable

inversión en capital profesional, pues a través de ella se incrementan competencias, juicio, perspectiva, inspiración y capacidad de respuesta ante las adversidades. En otras palabras, la formación inicial y permanente ayuda a que el director adquiera una visión crítica del centro y del contexto que le rodea. Esta formación permite valorar la diversidad, el despliegue de actitudes democráticas y la capacidad de impulsar espacios de participación en busca de consensos para garantizar decisiones que respondan a las necesidades del centro y no a pretensiones individuales por parte del profesor u otros miembros de la institución.

Antecedentes

En el escenario ecuatoriano la gran mayoría de los directivos de los centros públicos tienen muy escasa formación, por tanto, la formación es una necesidad. Esta ha de ser rigurosa y a la brevedad que exigen los cambios educativos.

Importancia de la formación específica en la función directiva

Investigaciones como las de Bernal (1992), Gairín, Dominguez, Gimeno, Ruiz, Tejada y Tomás (1995), Bernal (2001), Escamilla (2006), Cantón y Arias (2010), Gómez (2010), López, García, Olivia, Moreta y Ballerín (2014), Vázquez, Liesa y Bernal (2015) y los informes TALIS (OCDE, 2009), entre otros estudios, no solo del entorno español, (lugar donde me encuentro en estancia de investigación) también a niveles internacionales, ponen de manifiesto la importancia de la formación específica para quienes vayan a ejercer la función directiva en un centro educativo.

En efecto, los estudios de Bernal (1992), Gimeno, Beltrán, Salinas y San Martín (1995) y Escamilla (2006) demuestran que los

directores asumen el cargo sin preparación específica y tampoco reciben formación permanente en el puesto de trabajo. Además, los directores reconocen lo importante de una preparación antes de acceder al cargo. Para Gimeno et al (1995), la formación es un problema que debe ser abordado por las autoridades en materia educativa. Sin embargo, dichos autores puntualizan que, si bien una preparación para la función directiva no es el remedio para las múltiples enfermedades que aquejan a la misma, es una ayuda incuestionable para los directores. Por su parte, Gómez (2010) subraya que la formación debe dotar al director de un kit de supervivencia, útil para iniciar su tarea, para mejorar su desempeño y dar respuestas a las necesidades que se presenten en el camino. Por tanto, urge preparar al director antes y durante el ejercicio del cargo (Escamilla, 2006).

Investigaciones como las de Bernal (1992) denuncian carencias formativas en temas básicos como planificación, evaluación de centros, resolución de problemas y técnicas de gestión, todos ellos son asuntos esenciales en el desarrollo de competencias directivas. Para Gómez (2010), los tópicos que deben integrar una formación son, entre otros: las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y el compromiso ético del director. Investigaciones como la de Gairín, et al (1995) ponen el énfasis en una formación que trascienda los temas de índole burocráticos y que preparen al director como promotor de cambio. Énfasis que apuesta por la profesionalización de la función directiva, pues se trata de capacitar a la persona para analizar su práctica y hacerla conocedora de modelos alternativos de enseñanza. Capacitación según Gimeno, et al. (1995) permite, en definitiva, identificar los dilemas que lleva implícito el cambio y el actuar, en consecuencia, de manera estratégica.

Estrategias para la formación del director

Frente a los citados estudios, Cantón y Arias (2010) plantean que un programa de formación debe estar vinculado a la realidad concreta y conectar con el proyecto de centro. La preparación en técnicas directivas no debe obviar la particularidad de cada centro, ya que de otra manera nos hallaríamos ante una simple especialización técnica profesional. En consecuencia, toda formación para directores debe incluir: una parte técnica (organización del centro y rendición de cuentas), una parte relacional (estilos de liderazgo, relaciones interpersonales, facilitación de grupos, habilidades comunicativas, resolución de conflictos, clima escolar, entre otros); una parte relativa a la psicología del aprendizaje, la sociología de la educación, y la pedagogía; y por último, una parte específica que guarde relación con la particularidades de cada centro (Campo, 2006; Vázquez et al., 2015; Santos, 2015).

El *Informe TALIS* (OCDE, 2009), resultado de un estudio internacional, entre los países que forman parte de la OCDE, es muy acertado al subrayar que todo director necesita la adquisición de habilidades para ejercer la dirección a través de un liderazgo eficaz, así como la necesidad de hacer de la función directiva una profesión reconocida. Del mismo modo, Bernal (2001) menciona en los resultados de su investigación que tanto el director como los profesores reconocen y a su vez consideran que es importante que el director tenga competencias profesionales.

Una de las últimas investigaciones de Vázquez et al. (2015) sobre la formación en liderazgo pone sobre la mesa que la preparación en liderazgo es escasa, añadiendo que esta no responde a necesidades

reales. Los programas existentes no contemplan de forma prioritaria este aspecto formativo. Por tanto, como señala Lorenzo (1995), la formación prosigue sobre rieles administrativistas, ceñidos al conocimiento de la legislación y a otros ejes temáticos generales. En efecto, las investigaciones de López et al. (2014) subrayan que la formación en liderazgo es fundamental; sin embargo, la preparación del director no está orientada hacia la adquisición de un liderazgo pedagógico (asesoramiento, supervisión de la planificación y evaluación de la enseñanza), tal y como lo puntualiza la literatura existente.

Objetivos

El objetivo principal de esta indagación es conocer las percepciones de algunos directores de centros públicos de Ecuador en cuanto a la importancia de la formación específica para el ejercicio de la función directiva, además de contemplar el valor añadido que para ellos representaría recibirla antes de acceder al cargo y durante el ejercicio del mismo. Asimismo, se escudriñará sobre aquellos conocimientos que ya tenía el director antes de asumir la responsabilidad como tal y otros que consideren imprescindible para la construcción de un futuro programa de formación. Para poder llegar a este objetivo general, se plantearon cuatro objetivos específicos, los cuales se exponen a continuación:

- Comprobar la ausencia de una formación específica para el ejercicio de la función directiva que responda a las dificultades que encuentran los directores en su práctica diaria.
- Analizar la importancia que una formación previa tiene para la persona que va a ocupar un cargo de director.

- Estudiar la formación que los directores tienen previo a su nombramiento y la importancia de la misma.
- Exponer los requerimientos y necesidades del personal que ocupa y/o ocupará el puesto de director de un instituto, con la finalidad de escuchar las opiniones de las personas involucradas y así entender mejor la problemática.

Metodología

Procedimiento

El análisis precedente ha puesto de manifiesto el interés de conocer la percepción que tienen los directores sobre la importancia de la formación. Por ello, la manera de captar, analizar y describir dichas sensaciones es a partir de una metodología cualitativa, teniendo en cuenta la tradición etnográfica (Hammersley y Atkinson, 1994; Goez y Lecompte, 1988; Woods, 1998), para lo cual se ha utilizado técnicas como entrevista en profundidad (Escohotado, 2001) a directores en funciones. Entre la población de estudio se encontraba un director con nombramiento (accedió al cargo a través del concurso de mérito y oposición) y los demás, son directores con acción de personal, emitida por la Subsecretaría de Educación (Zona 08) que los acredita para asumir dicha función, con una antigüedad mayor a quince años y menor a seis meses. No obstante, todos ellos cuentan con una trayectoria docente. En el caso de los exdirectores de centros públicos algunos cuentan con una amplia experiencia en el área educativa. Asimismo, algunos fueron directores por más de 15 años y otros menos de seis meses. En cuanto al asesor educativo (inspector de educación) del sector de Monte Siná en Guayaquil (Ecuador, Zona 8), no estaba anteriormente como inspector de educación, por tanto, accedió al cargo a través de concurso de mérito y oposición.

Se recogieron diez entrevistas a directores, en julio del 2015, seis a exdirectores y una con el asesor educativo, haciendo un total de diecisiete entrevistas. Para esta técnica se utilizó un cuestionario de preguntas abiertas en la que el entrevistado construye la respuesta. Cada entrevista tiene una duración de 40 a 60 mn, y se la llevó a cabo con un protocolo en la cual se le informa al entrevistado: primero, sobre el tema de estudio, segundo, el objetivo de la investigación y en tercer lugar los diferentes tópicos de la entrevista. Asimismo, se desarrollaron seis grupos de discusión (Krueger, 1991; Barbour, 2013) en el mes de marzo del 2016, en los cuales participaron 31 directores (esta población tiene la misma característica que el grupo de directores entrevistados). Cabe recalcar que el muestreo fue incidental (Moreno, 2007), pues para cada una de las técnicas aplicadas la participación de los directores fue de manera voluntaria. En todo momento, tanto las entrevistas como los grupos de discusión estuvieron coordinados por la investigadora. La información fue grabada siempre con la autorización de los participantes, para su posterior transcripción con la ayuda del programa informático Nvivo9 y transcribe. Asimismo, la corrección de sesgos se hizo a través del proceso de triangulación (Guba, 1983; Goetz y Lecompte, 1988). No obstante, fue imposible realizar la revisión de los textos, una vez escritos, debido a que el grupo de informantes, en su mayoría, fueron removidos de sus cargos y trasladados a otra institución y/o Distrito Educativo y una minoría a causa de sus ocupaciones no accedieron a la devolución de los resultados.

Sin embargo, las diferentes técnicas enfatizan el discurso de los agentes, de los cuales hemos obtenido unos datos descriptivos que serán analizados de manera global (Pérez, 1994). Las divergencias y similitudes darán

lugar a una categoría de datos que puedan responder a los objetivos planteados de forma situada en un contexto puntual. De hecho, estos son subjetivos y basados en la descripción que hacen los directores de su realidad.

Resultados

A continuación se plasman los significados que cada uno de los agentes educativos atribuyeron al tema de la formación. En general, las personas entrevistadas y los participantes en los diferentes grupos de discusión centran su concepción en la preparación del director como punto de partida que defina los criterios de la naturaleza del cargo, ya que esta es una actividad que difiere del trabajo docente. Para este estudio se plantearon algunos objetivos a cumplir, los cuales se expondrán a continuación para comprobar su cumplimiento.

a.- Ausencia de una formación específica para el ejercicio de la función directiva que responda a las dificultades que encuentran los directores en su práctica diaria.

De las entrevistas y los grupos de discusión se destaca que para los directores una formación directiva que responda a las dificultades que ellos encuentran en su práctica diaria es inexistente. Además de considerarla una necesidad, pues debería plantearse como factor que influye positivamente en la práctica diaria de quienes ejercen la dirección de las instituciones educativas. Los exdirectores a partir de sus experiencias ponen en tela de juicio la ausencia de una formación específica que permita abordar la complejidad de los centros educativos.

Por otro lado, los directores ponen el énfasis en una formación que trascienda las típicas capacitaciones o cursos breves, utilizados

para tratar un tema puntual, ya que ven la necesidad de que el aspirante a una función directiva desarrolle nuevas competencias profesionales y liderazgo pedagógico. Aquello le permitirá trabajar con destrezas ya desarrolladas y con nuevos conocimientos aplicables a una práctica diaria.

Ellos manifiestan que:

"[...] muchos directores no están formados para ser directores [...] no están formados con estrategias, con metodologías y con técnicas actualizadas. Da mucha pena ver que todavía se habla de una administración educativa que no es democrática [...] y que ni siquiera acepta que el director es persona clave en el centro para fomentar un buen clima institucional con los demás" (ExD¹ 7).

"Es evidente que sí es importante la formación" (ExD4).

"El director ahora tiene que estar un poco más preparado que los demás docentes. La mayoría trabaja de manera empírica [...] Esta labor es sumamente diferente porque conlleva más responsabilidades" (ExD2).

"Yo creo que sí se debería formar al director para que pueda cumplir mejor su función" (ExD2).

"Para estar como directivo es necesaria otra formación más específica [...] va a administrar, va a ser un líder de padres, docentes, estudiantes, y por tanto es mayor la necesidad de preparación. Se hace dura la dirección, porque se llega sin una formación, sin una base" (ExD3).

"Nosotros pedimos formación, no capacitación, formación para poder

¹En lo adelante, para guiar la lectura de los datos se utilizará la simbología ExD para hacer referencia a las opiniones de los exdirectores

liderar una institución" (GD²-01).

"Yo considero que falta un poco la preparación" (D³ 2).

b.- La formación inicial, materia pendiente.

De las entrevistas se puede discernir que aquellos directores, sobre todo, los que se encuentran en funciones de encargo (designado por el nivel zonal), no tuvieron una formación específica antes de acceder a la función directiva. Ellos reconocen su importancia, pues el director es el responsable último de la dirección de un centro ya que debe tomar decisiones, guiar y coordinar las actividades del mismo y ejercer un liderazgo pedagógico en la construcción de un proyecto de educativo que mejore el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, ubican la formación dentro de un orden lógico para acceder a un cargo superior, pues evita que los docentes, ahora directivos, trabajen de manera empírica. En efecto, resta efectividad a su labor. Es así que en las diferentes entrevistas y grupos de discusión puntualizan:

"Al asumir el cargo, no recibimos formación previa. Yo puedo dar fe y confirmar que todos los directores improvisan, vas aprendiendo en la marcha, en el proceso" (D3).

"Durante estos siete años no he recibido formación para mejorar la función directiva" (D3).

"La formación inicial sería importantísimo. Muchos directores llegan a los cargos al azar, muchos no

están preparados para ellos, muchos no conocen la realidad de lo que es ser un director, muchos no cumplen las funciones porque no las conocen" (D1).

De lo anterior se deduce que un docente puede asumir el cargo por necesidad, antigüedad, otros, sin tener en cuenta una formación específica en correspondencia con el puesto a desempeñar.

Hecho un sondeo entre los participantes de los grupos de discusión, a la pregunta qué conocimientos tenían cuando accedieron al cargo, 8 de 31 señalaron haber recibido formación en técnicas de gestión de centro antes de acceder a la función directiva. Algunos de ellos manifestaron que al llegar a la dirección del centro solo sabían diseñar los horarios, planificar los recesos y formar comisiones de trabajo y un algo de la normativa que en materia educativa existe.

Por otra parte, la preparación que reciben los directores, identificada en la investigación, tiene un marcado sesgo administrativista y no se profundiza en liderazgo pedagógico. Esta es recibida a través de las universidades en las distintas carreras que para tal fin existen: licenciaturas en administración educativa, máster en gerencia educativa. Asimismo, por parte del Ministerio de Educación, dentro de la selección de directores, a través del concurso de méritos y oposición, la formación o curso propedéutico, es un requisito dentro del proceso, del mismo, para obtener la elegibilidad (<http://educacion.gob.ec/proceso-para-ser-directivo/>). Sobre este particular en las entrevistas señalan:

"Se dio en el 2003 curso para directores y duro unos meses. Era de gestión administrativa y hablaba de los estándares de gestión" (ExD1).

"Hay universidades que ofertan formación para directores, hay

²En lo adelante, para guiar la lectura de los datos se utilizará la simbología GD para hacer referencia a las opiniones de los grupos de discusión.

³En lo adelante, para guiar la lectura de los datos se utilizará la simbología D para hacer referencia a las opiniones de los directores.

administradores educativos, hay licenciatura en administración educativa, hay gerencia educativa, hay maestrías en planificaciones micro curriculares. En este momento hay instituciones que preparan directivos" (Asor⁴ 1).

En conclusión, el dilema para este grupo de directores no radica en la no existencia de carreras afines a la dirección escolar, sino que estas no son específicas para el cargo que ellos desempeñan, de ahí que no responden a las dificultades que suelen encontrar en su práctica diaria.

c.- Si la formación inicial está pendiente, la formación permanente continúa en el limbo.

Los directores y exdirectores, independiente del modo en que accedieron al cargo (designado o seleccionado) relatan cómo a lo largo del desempeño de su cargo no cuentan con una formación permanente y continúa para actualizar sus conocimientos y fortalecer sus competencias directivas. Los cursos o seminarios existentes no son percibidos como "formación útil", pues se orientan a temáticas muy puntuales que no guardan relación con el desempeño de su cargo. Entre los directores hay voces que demandan la formación de redes de colaboración y transferencia de experiencias con otros directores que actúan en contextos similares. En efecto, dichas redes les proporcionarían herramientas para dar soluciones a problemáticas puntuales del día a día. Por ello, subrayan que:

"Sería bueno que la formación sea constante para los directores, en este mundo es como la dialéctica nada queda estático, todo cambia, entonces la

formación para los directores debería ser de cada día" (GD- 01).

"La formación continua como directivos no existe. Desde que estoy en el cargo yo no he tenido ninguna capacitación como directivo; solo he tenido capacitaciones de otra índole. Por ejemplo: me llaman para instruirme, cómo aplicar tal programa, cómo llenar una fecha, son cosas del momento que van surgiendo [...] pero encaminado realmente a la función directiva, como llevar y manejar ciertas cosas, no" (D1).

"Formación continua para directores no hay, no se ha dado. Se dieron dos, que recuerde, se llamó gestión y administración educativa...pero que se haya dado seminario a los directores, no. En el 2007 se dio uno en la universidad [...], por un mes, para administradores educativos. Sin embargo, para directores no hay capacitación específica" (ExD1).

Sin embargo, en contraposición a lo señalado por los directores, el asesor educativo señala la existencia de cursos de formación permanente, aunque no menciona la especificidad de la misma, la cual carece de obligatoriedad. Esta particularidad inhibe a los directores a participar. El asesor manifiesta:

"La formación permanente viene del Ministerio de educación, pero carece de obligatoriedad. El ministerio de educación oferta cursos de manera gratuita y los directivos tienen que asistir, lo que pasa es que no es obligatorio y como no es obligatorio, algunos asisten, y otros no" (Asor1).

d.- Los directores consideran importante recibir una formación específica de acuerdo al cargo que ocupan.

⁴En lo adelante, para guiar la lectura de los datos se utilizará la simbología Asor para hacer referencia a las opiniones de los asesores educativos.

Los directores coinciden en que toda formación requiere especificidad y contenidos variados y a su vez trascender los límites generalistas o administrativistas que caracterizan a la formación existente. Por tanto, en esta debe prevalecer:

1. Un equilibrio entre la teoría y la práctica.
2. Seguimiento de la formación recibida por el director en su contexto.
3. Acompañamiento a los directores noveles a través de mentores.

Igualmente, los directores coinciden en que el enfoque de la formación específica para el mejoramiento de la función directiva debe asumir una estructura que contemple jerárquicamente el liderazgo pedagógico, la gestión y resolución de conflictos y en último lugar las técnicas de gestión y legislación educativa. Sobre este particular, expondré algunos fragmentos de las palabras de la ExD7, debido a su gran trayectoria profesional (maestra de centro público, directora de centros públicos, profesora universitaria, ex funcionaria del Ministerio de Educación).

"Yo creo que debería ser didáctica, pedagogía en todas las asignaturas" (hace hincapié en lo que debe dominar todo director) (ExD7).

"La función directiva debe responder a las necesidades de los estudiantes [...] el director se ha convertido en un secretario de escribir datos (léase de corte burocrático) que no son reflexionados para tomar medidas correctivas. El director no investiga los motivos de que 30 niños perdieran el curso, no investiga el porqué, ni le llama la atención si es en un grado determinado" (ExD7).

"Para mí, el director es un orientador

institucional, es la persona que tiene que saber todo, porque tiene que analizar, si no sabe cómo analiza [...] no hay visitas áulicas. No hay reuniones de equipo de orientación con los maestros. No hay reunión con los maestros para encausar una situación o necesidad en un alumno. No tienen un horario fijo para hablar con padres cuyas necesidades son severas... a las familias les enseñan una escuela maravillosa con muebles hermosos, pero la parte más importante, consistente en saber cómo cambiar a esa persona, convertirla en un ser útil para sí, para su familia y para la patria, no hay" (ExD7).

Dentro de este marco investigativo, tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, los directores subrayan que su formación debe centrarse en desarrollar competencias sobre liderazgo pedagógico, que respondan a las necesidades de los estudiantes y que potencien las capacidades de los mismos. Es decir, deben preparar a un director para que prescinda de su función burocrática y se dedique a investigar los aprendizajes de sus estudiantes para buscar soluciones a las dificultades que ellos presentan. Además, que sepa cómo orientar al profesorado, que analice las prácticas docentes y las encauce, si la situación lo exige.

Discusión

La formación específica para la función directiva en Ecuador es incipiente. Los directores manifiestan que la preparación con la que cuentan al momento de acceder al cargo no tiene aplicabilidad, pues con ella no dan respuesta a las dificultades que se les presenta en su práctica diaria. Por tanto, tal y como puntualiza Antúnez (2000), sigue sin considerarse la necesidad de preparar al director como profesional que accede a

un trabajo específico porque que trasciende su labor docente. Esto, plasma una tesis de que cualquier persona, por veteranía profesional, pero sin una formación ni cualificación para la función directiva puede ser considerada apta para desempeñar este cargo, minusvalorando así la capacitación necesaria para las tareas directivas. La preparación que reciben los directores para la docencia los especializa en una determinada área curricular. En palabras de Inmegart (1988) "no se ha hecho suficiente hincapié en el hecho de que las destrezas directivas son diferentes de las docentes y de que es necesaria una formación profesional, tanto para los directores como para los profesores", pues un director se ocupa de atender las demandas de los organismos superiores y de lo que, en materia educativa, exige la sociedad en su conjunto. Debe además cumplir con todos los asuntos cotidianos que guardan relación con el funcionamiento del centro y su supervivencia. La improvisación o unos débiles conocimientos difícilmente van a ayudar al director para la consecución de sus cometidos. (Whitty, Power y Halpin 1999).

Como señala Inmegart (1988) en la formación directiva la última palabra, en cuanto a cómo o de qué forma preparar a los directores, no está dicha. Sin embargo, es menester que se reflexione, y se investigue sobre la misma. No obstante, por muy compleja que resulte su preparación esta necesita realismo, actualización y rigor, pues el director debe desarrollar competencias, poseer sentido crítico y analítico del contexto en el cual ejercer su práctica. Particular que se asegure con una formación previa al ingreso, que a su vez permita al director iniciar su trabajo con destrezas y conocimientos específicos ya desarrollados, los cuales se continuaran profundizando a través de la formación continua. Esto es debido a que la dinámica

de los centros es compleja y a su vez cambiante. Por tanto, las dificultades que de ahí emergen son variadas, situación que lleva a los directores a redefinir constantemente su práctica y adaptarla a la singularidad del mismo.

Los resultados del presente estudio muestran una realidad contrapuesta a lo subrayado en la literatura y los datos de algunas investigaciones con respecto a este tema. Sin embargo, tal y como ha podido comprobarse, ambos actores (investigadores y directores) coinciden en enfatizar la importancia de la preparación de los directores y que esta sirve de orientación al profesional (Álvarez, 2004, Whitty, et al 1999; Llorent y Oría 1998; Santos 2015). La misma es valorizada en países como Francia, en la que todo director debe estar formado antes de asumir el cargo. En Inglaterra y Gales la formación directiva es una prioridad nacional en los planes de formación del gobierno y para países como Estados Unidos la función directiva la consideran diferente al de docente, de ahí que es visto como un puesto profesional que exige desarrollo de destrezas concretas realizada durante la carrera de magisterio y la experiencia docente, de tal manera que ofrece la posibilidad al director de desarrollar pos-grados y doctorado. Por tanto, estamos frente a una titulación imposible de obtener a través de la experiencia (Immergart, 1988).

En resumen, existe unanimidad en reivindicar la necesidad de formar al director con unas competencias que le permitan definir bien su función, tal y como prescriben, entre otros autores, Gairín y Castro (2012). La formación es la mochila que acompaña al director en el ejercicio de su función. Ésta lleva consigo herramientas básicas, pues representa una especie de "Kit de supervivencia" (Gómez, 2010) que ayuda a explorar el terreno, a conocer

sus problemáticas y ayuda a su resolución. De ahí la importancia de la formación permanente para tener actualizado su "kit".

Para investigadores como Gairín et al. (1995), este "kit de supervivencia" (Gómez, 2010) ha de ser global e integrar: formación inicial, formación para la función y formación en la función directiva. Ello permite reforzar vínculos entre directores, intercambiar experiencias y fortalecer la colaboración entre colegas. La formación se necesita de manera continua y con tareas enlazadas para evitar actividades inconexas. Sin embargo, sin obviar las generalidades (parte técnica) y la parte social, todo programa de formación requiere cierta flexibilidad para lograr adaptarlo a aquellas necesidades particulares que emergen de cada contexto (Gairín et al. 1995, Pont, 2008), de tal manera que sea eficaz, pues debe llevar al director a la reflexión de su práctica y a iluminar su acción profesional (Álvarez, 2004, Santos, 2015).

En palabras de Campo (2006) "en la medida que interesa contar con una masa crítica suficiente de directivos escolares, deben existir posibilidades de formación y de desarrollo para todos ellos"(p. 213) En el escenario ecuatoriano, esto incluye a directivos seleccionados a través de concurso de méritos y oposición, directivos designados, a través de terna, para encargarse de la dirección del centro (interinos) y para aquellos que tienen una gran trayectoria en el cargo. En conclusión, en Ecuador, la formación en administración educativa y gerencia educativa, e incluso, el curso de preparación para directores, por su corte administrativista, constituye un "saber inerte" (Santos, 2015) pues se aprende en los libros y se valida con un examen. Todo ello, no se acerca a postulados como los de la Comunidad Europea que opta por una

formación amplia, menos técnica y más rigurosa (Immergart, 1988).

Conclusiones

En conclusión, a partir de los resultados obtenidos en este estudio, la formación de una persona que va a ocupar un cargo de director es de vital importancia, ya que al entender de mejor manera el cargo que la persona ocupa, le brinda las herramientas necesarias para poder resolver problemáticas propias del puesto. Además es importante poner énfasis en técnicas directivas, liderazgo (enfocado en lo pedagógico), relaciones interpersonales, facilitación de grupos, habilidades comunicativas, resolución de conflictos, clima escolar, trabajo en equipo, resolución de problemas, compromiso ético del director. El cultivo de disciplinas como la psicología del aprendizaje, sociología de la educación y la pedagogía, es casi obligatorio para los directores, ya que estas disciplinas son las que proveen las herramientas necesarias para mantener el equilibrio y la armonía en un ambiente que es puramente emocional, haciéndolo capaz de abordar aquellas situaciones particulares de los centros de acuerdo al contexto en el que se sitúa. En síntesis, la formación debe ir de lo general a lo más particular de cada institución educativa. De esta manera se cubren necesidades sin que se requiera homogeneizar los mismos.

Referencias

- Álvarez, M. (2004). Dirección y calidad de la educación. El rendimiento del centro escolar. *Enseñanza*, 22, pp. 77-102. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20275&dsID=direccion_calidad.pdf
- Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares: Análisis*

- y propuestas. Barcelona, España: ICE-Universitat de Barcelona.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Bernal, J. (1992). *El equipo directivo en los centros educativos no universitarios. Dualidad de su situación como representantes al mismo tiempo de la Administración educativa y de la comunidad escolar e interacciones que se establecen en el centro como consecuencia de esa dualidad*. Madrid, España: CIDE.
- Bernal, J. (2001). Liderar el cambio: El liderazgo transformacional. *Anuario de pedagogía*, 2, 197-230.
- Campo, A. (2006). La dirección escolar: las tareas básicas y algunos retos pendientes. *Aula abierta*, 88, 201-216. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2684423.pdf>
- Cantón, I. y Arias, A. (2010). Metáforas y teorías implícitas de los directores escolares. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 227-248. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/download/109801/104491>
- Escamilla, S. (2006). *La dirección escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, España). Recuperada de <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2006/tdx-0412107-125929/saet1del.pdf>
- Escototado, A. (2001). *Filosofía y metodología de las ciencias sociales. Ciencias políticas y sociología* (3ª ed.). Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Fullan, M. (1994). La gestión basada en el centro: El olvido de lo fundamental. *Revista de educación*, 304, 147-161.
- Gairín, J. y Castro, D. (2012). *Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa (Red AGE) Serie informes, Núm. 3.
- Gairín, J.; Domínguez, G; Gimeno, J; Ruiz, J.M; Tejada, J y Tomás, M (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. MEC-CIDE, Madrid.
- Gimeno, J.; Beltrán F.; Salinas, B.; San Martín, A. (1995). *La dirección de centros: Análisis de tareas*. Proyecto de Investigación financiado por el CIDE, Núm. 111. Ministerio de Educación y Ciencia. Colección: Investigación.
- Gómez, A. (2010). *La formación inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/4074>
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- Guba, E. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Comps.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid, España: Akal
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid, España: Morata.

- Inmegart, G. (1988). Selección y formación de directores escolares. En R. Pascual (Coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (pp. 162-176). Madrid, España: Narcea.
- Krueger, K. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid, España: Pirámide.
- López-Yáñez, J., García-Jiménez, E., Oliva-Rodríguez, N., Moreta-Jurado, B. y Bellerin, A. (2014). El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores. *RIECE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 61-78. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num5/art4.pdf>
- Lorenzo, M. (1995). *Organización Escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid, España: Ediciones Pedagógicas.
- Llorent, V. y Oria, M. (1998). *Dirección Escolar*. Madrid, España: Bruño.
- Moreno, M^a. G. (2007). *Introducción a la metodología de la investigación educativa II*. México: Editorial progreso.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid, España: La Muralla.
- Pont, B. (noviembre de 2008). Los directores de escuela deben centrarse en la mejora de los resultados escolares. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 50-81). Madrid, España: Wolters Kluwer – Educación.
- Santos, M. (2015). *Las feromonas de la manzana: El valor educativo de la dirección escolar*. Barcelona, España: Graó.
- OCDE (2009). *TALIS. Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español 2009*. Madrid, Ministerio de Educación-Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional-Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial-Instituto de Evaluación. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiencuentro/xxieecce04talis2009.pdf?documentId=0901e72b813f69f1>
- Vázquez, S., Liesa, M. y Bernal, J. (2015). Análisis de la formación en liderazgo en las organizaciones educativas: un estudio en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 39-54. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.194881>
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España: Paidós.
- Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid, España: Morata.

Para citar este artículo utilice el siguiente formato:

Rodríguez, E. (julio-diciembre de 2016). Formación para la función directiva escolar en la zona 8. Un análisis a partir de las percepciones de los directores. *YACHANA, Revista Científica*, 5(2), 105-117.

Radio, enseñanza superior y formación periodística: un estudio desde la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil.

Adriam Camacho Domínguez¹, María Teresa García Negrín²,
Aimara Rodríguez Fernández³

Fecha de recepción:

24 de agosto, 2016

Fecha de aprobación:

19 de octubre, 2016

Resumen

El presente trabajo de carácter teórico constituye un primer avance de los resultados previstos en el Proyecto de Radio Universitaria en el que participan los autores como docentes-investigadores de la carrera Periodismo en la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil. En este sentido se aprovecha la finalidad de la implementación de una radio universitaria para fundamentar la utilidad de esta en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente de la profesión del periodismo, dada la intención formativa que debe contemplar todo proyecto investigativo de la educación superior. Para la socialización de este resultado ha sido de esencial importancia el estudio y sistematización de diversas teorías acerca de la comunicación. Igualmente se profundizó en el papel de la radio en el ámbito comunicacional teniendo en cuenta además sus características y potencialidades en las universidades en su estrecha relación con los entornos comunitarios y sus posibilidades de vínculo directo con el proceso educativo. Por otra parte resultó de utilidad el estudio y reflexión de conceptualizaciones pedagógicas, en lo fundamental, la competencia comunicativa. En este sentido, los autores llegan a conclusiones que resaltan que es indispensable proponer la vía de las estrategias educativas desde la radio, de manera que se consolide una visión inclusiva, identitaria y pluricultural en el estudiante universitario, a la vez que en su entorno comunitario.

Palabras claves: Enseñanza superior, Proceso de aprendizaje, Comunicación, Radio educativa.

Abstract:

This article is a theoretical work that constitutes a first piece of results of University Radio Station Project which has participation of teachers and researchers of the School of Journalism in Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil. In this context, the project consists of implementing a University Radio Station to fundament its use as a key tool for journalism students in their knowledge process given the intent attached to every research university project. In order to get the results out in the public opinion the study and systematization of social communication theory has been essential but also the role of university radio stations, its characteristics, potential applications, its close relation to

¹Docente Investigador de la Facultad de Ciencias Sociales y Derecho, carrera Periodismo. Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil. acamachod@ulvr.edu.ec

²Docente Investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales y Derecho, carrera Periodismo. Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil. mgarcian@ulvr.edu.ec

³Docente Investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales y Derecho, carrera Periodismo. Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil. arodriguezf@ulvr.edu.ec

communities and a decisive bond with educational processes. Moreover, the study of pedagogy concepts and communicating competences has been very useful in this analysis. In that sense, the authors come to some conclusions among others the essential educational strategies being implemented from the radio stations, so that, college students and community can develop a consolidated vision that is inclusive, multicultural and identity igniting.

Keywords: Higher Education, Learning Process, Communication, educational Radio.

Introducción

La educación superior constituye un reto desde su proceso de enseñanza-aprendizaje en el que estudiantes y profesores demandan de una constante superación. En las condiciones actuales de globalización cultural y de un desarrollo indetenible de las tecnologías, las estrategias educativas con fuerte contenido social y comunicacional se abren paso con mayor fuerza en los entornos universitarios.

Desde lo social, la comunicación es considerada un factor decisivo en el despertar de la civilización e identidad del ser humano. Surgida de modo dialéctico del desarrollo de la propia actividad en contradicción con la escasa relación inter-individuos, se evidencia como necesidad del ser humano que se refleja desde sus manifestaciones más iniciales identificadas en la escritura jeroglífica de la antigüedad, compuesta de imágenes y símbolos que en ocasiones reflejan estructuras humanas y en otras objetos necesarios para la vida y que sin lugar a dudas cumplieron la finalidad de la transmisión de mensajes, tanto, que hasta en la actualidad constituyen significativos elementos para el estudio de la evolución. Sigue en orden la aparición del correo desde las formas más arcaicas utilizadas antes de nuestra era, a través de mandaderos o mensajeros hasta el surgimiento del servicio público de correo entre los siglos VIII y IX.

Otro acontecimiento vinculado al desarrollo de la comunicación lo constituye la

invención de la imprenta, que aunque se conoce de sus primeras manifestaciones 400 años a.n.e y posteriormente del sistema de imprenta de tipos móviles inventado en China en el siglo XI de n.e., es en los inicios del siglo XV que aparece la imprenta moderna con el primer libro tipográfico. En etapa posterior, finalizando el siglo XVII el invento del telégrafo como anunciando el esplendor del Siglo de las Luces durante el siglo XVIII que repercutiría en la invención del teléfono y del cine en la segunda mitad del siglo XIX y de la radio –medio del que trata el presente trabajo- y la televisión en las décadas iniciales del XX.

Basta esta retrospectiva en apretada síntesis, para identificar lo significativa e imprescindible que resulta la comunicación para la humanidad, de modo que se ha establecido un vínculo recíproco de evolución y desarrollo.

Y es que el proceso de comunicación inevitablemente ligado a la actividad, se identifica por su objetivo transformador que se traduce en el establecimiento de las relaciones sujeto–objeto con carácter teórico–cognoscitivo, ideológico–valorativo y práctico–transformador, como reflejo de las relaciones sociales en que actúa el propio sujeto.

Estas reflexiones vinculadas al desempeño de los autores en un proyecto investigativo dirigido a la implementación de una radio universitaria, han propiciado el interés de fundamentar la utilidad de una radio

universitaria en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente, de la profesión del periodismo. Luego a manera de contextualización, es importante destacar que la carrera Periodismo en la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil (ULVR) se ha trazado el objetivo de formar profesionales con sólidos conocimientos teórico-prácticos para la comprensión de los fenómenos de la información y la comunicación en los escenarios socioculturales y que consecuentemente logren el óptimo desempeño en los diferentes medios de comunicación en bien de la sociedad.

En este orden de análisis, se considera pertinente esbozar algunas generalidades acerca de la radio universitaria, así como ciertos fundamentos teóricos sobre la competencia comunicativa y su tratamiento en un proceso de enseñanza-aprendizaje sustentado en el aprovechamiento de las estrategias educativas concebidas para la carrera.

Desarrollo

Radio universitaria y comunidad: nexos necesarios para la enseñanza.

La radio constituye un poderoso recurso para transmitir mensajes y cuando se encuentra a disposición de un centro de educación superior, además de elevar la capacidad de acción de estudiantes de diversas carreras que acceden a este medio de comunicación desde diferentes aristas y objetivos, propicia el fortalecimiento de los nexos universidad-comunidad.

Las radios universitarias latinoamericanas como entes de participación, formación e información han existido desde los años veinte del recién pasado siglo, y en el área iberoamericana cuentan con un gran arraigo y tradición, además de una importante

experiencia en la que países como Argentina, Colombia, Chile o México han avanzado apreciablemente, al igual que lo ha hecho la radio universitaria brasileña, según refieren Novelli y Hernando (2011) (citados en Aguaded y Martín-Pena, 2013, p. 67).

En el caso de Ecuador, se reconoce como momento trascendental la creación y conformación de la Red de Radios Universitarias de Ecuador (RRUE) en el año 2013, sin embargo en la actualidad las radios universitarias del país atraviesan por un proceso de organización. De la veintena de universidades que pertenecen a la RRUE, muy pocas cuentan con frecuencias en Amplitud Modulada como la Universidad Católica Santiago de Guayaquil, la Universidad San Gregorio (Quevedo) o la Universidad de Bolívar, por citar unos ejemplos.

Del mismo modo que sucede en la ULVR, la mayoría de las universidades cuentan con radios en línea que funcionan a través de Internet y aún no logran un verdadero alcance, lo que supone un impacto poco dado a reseñar debido al desigual acceso de la población a los servicios de Internet. Igualmente no se cuenta en ocasiones con la estabilidad económica y profesional, ni la programación adecuada, para hacer frente a la fuerte competencia de la diversidad de programas y redes sociales que convocan la atención de una gran mayoría. La búsqueda de la adjudicación de una frecuencia en Amplitud Modulada AM o FM constituye entonces para muchas universidades, como la Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil, un modo de comprender la trascendencia de los medios de comunicación universitaria en el avance socio-cultural y político de la comunidad, lo que implica una potenciación permanente de capacidades reflexivas, críticas y cooperativas que permitan la superación de

situaciones adversas.

Por otra parte, durante mucho tiempo la radio ha permanecido fuera de las aulas como tantas otras manifestaciones de la comunicación de masas, según expresión especializada “Ni los profesionales del medio han comprendido las particularidades del mundo docente, ni la escuela ha sabido integrar los valores educativos de este medio sonoro” (Aguaded, 1993, p. 85). En los últimos años, como anteriormente se ha señalado, se ha producido el nacimiento de radios universitarias en varios centros educativos ecuatorianos con capacidad de difusión autónoma y programación propia; sin embargo, no siempre se logra una política educativa efectiva que logre un máximo rendimiento de las posibilidades de este medio para el aprendizaje de los estudiantes.

Esta es una temática que tiene una gran vigencia ya que las radios universitarias tienen un nuevo escenario tanto en temas regulatorios como de gestión, que requieren de discusión y análisis. Se considera oportuno plantear la convergencia conceptual que existe entre la comunicación comunitaria y la radio universitaria, que puede servir como marco de referencia para un concepto de radio universitaria de validez en función de los objetivos que se persiguen en sus nexos con la educación. Este criterio toma como referente los aportes que realiza el estudioso Chamizo (2014) cuando insiste que los gestores de una radio universitaria son todos los grupos que conforman la comunidad académica.

A tenor de ello es que se considera que entre los objetivos fundamentales que deben tener las radios en las universidades es la difusión de los procesos educativos e investigativos, siempre en un lenguaje de fácil consumo para la comunidad. Ello resulta de promover un mayor intercambio con la comunidad

universitaria para delinear contenidos informativos que desarrollen temas de equidad de género, interculturalidad, diversidad, inclusión, participación y promoción de la cultura de paz, de modo que se impulsen los derechos y se genere protagonismo de los grupos comunitarios.

En igual sentido, se pone énfasis en la oportunidad que representa para promover espacios de profesionalización para los(as) estudiantes, fundamentalmente, de Periodismo y Comunicación Social, si se tiene en cuenta una adecuada dirección didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje que se traduzca en el tratamiento informativo generador de espacios educomunicativos a personas, comunidades, pueblos, nacionalidades y colectivos que contribuyan al alcance de la igualdad de oportunidades sociales y económicas y por tanto, al mejoramiento de la calidad de vida.

La importancia del uso de la radio en la enseñanza de la educación superior, radica en las posibilidades didácticas para potenciar en los alumnos una serie de habilidades y valores en su formación integral, por lo que resulta conveniente la utilización de las propias estrategias educativas que encaminan un adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje con una visión inclusiva e identitaria, que toma en cuenta aspectos claves como la comunicación oral y escrita, el conocimiento legal, cultural y la colaboración intra-facultades y grupal, y una perspectiva comunitaria de servicio y compromiso social, en los que interviene, precisamente, la multiplicidad de aristas y opciones que poseen las radios universitarias en su propia comunidad estudiantil y profesoral en estrecho vínculo con los entornos comunitarios.

Desde este enfoque queda ampliamente argumentado el hecho de que la radio

universitaria se debe a la comunidad universitaria: profesores(as), estudiantes, autoridades y agentes de su entorno. Una radio universitaria no es propiamente institucional sino que debe trabajar y ser comunitaria. La radio debe ser comunitaria porque la universidad como centro promotor de cultura y ciencia trasciende el espacio académico y colabora con la sociedad mediante la transferencia de sus saberes, así se convierte en una plataforma democrática de comunicación para todos los públicos externos y relacionados al ámbito universitario. Sobre esta concepción es que en lo adelante no se hará la delimitación de radio universitaria o comunitaria pues, en opinión de los autores de este trabajo, ambas condiciones son dualidad implícita en el término de radio universitaria.

La competencia comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para iniciar estas reflexiones alrededor de la competencia comunicativa y el proceso de enseñanza-aprendizaje se parte de la consideración de Berelson y Steiner (citados en Kaplún, 1998): “El acto o proceso que generalmente se llama comunicación consiste en la transmisión de información, ideas, emociones, habilidades, etc., mediante el empleo de signos y palabras” (p. 25).

Desde esta visión, se aboga por la convergencia existente entre numerosos estudiosos con relación a la comunicación y la competencia comunicativa, en que al ser valorada esta última desde el punto de vista psicológico, se le atribuye una estructura dotada de componentes motivacionales afectivos, cognitivos, metacognitivos e indicadores funcionales que regulan la actuación. De modo recíproco, diversos autores reconocen la comunicación como condición y mecanismo para el desarrollo psíquico y de la personalidad.

Consecuentemente, se hace evidente que este carácter personalológico de la competencia comunicativa exige considerar un rol protagónico del sujeto en el proceso de desarrollo de su propia competencia, como sustento principal para el logro de habilidades de expresión, observación y de relación empática.

Resultan significativas, tratándose de la formación de periodistas, las experiencias de modelos teórico-estructurales de acuerdo a lo citado por Pérez (2006):

en que se asume la necesidad de desarrollar habilidades en el envío de mensajes; en la escucha; la percepción interpersonal; la autoexpresión; para la generación de vivencias afectivas; para el ejercicio de influencias, así como para el despliegue de habilidades dirigidas a la empatía y flexibilidad (p.43).

De forma paralela, Pérez (2006) le concede importancia al desarrollo de las competencias en el orden lingüístico y psicológico, señalando que se debe enfatizar:

en el uso de las estructuras del lenguaje, los procesos cognitivos y la interacción social. (...) Estos componentes buscan no sólo el análisis del texto, sino también el desarrollo integral del sujeto desde la enseñanza de la lengua (p.44).

Por tal motivo, Romèu puntualiza que la enseñanza de la lengua no puede quedar reducida al estudio de las estructuras formales del discurso, sino que debe propiciar la enseñanza de estrategias cognitivas, metacognitivas y comunicativas que favorecen la comprensión y producción de significados en diferentes contextos socio-culturales, en los que el individuo forma y desarrolla su personalidad. (Romèu citado en Moreira 2010).

Finalidad que concuerda especialmente con el perfil del (de la) egresado(a) de la carrera Periodismo.

Del análisis efectuado se retoma el enfoque o carácter personalógico de la competencia comunicativa que se señala en párrafos anteriores, por cuanto su contenido indica que la adquisición de esta competencia por parte del (de la) estudiante, precisa de su actividad en contextos semejantes al futuro ámbito profesional.

La relevancia de este requerimiento para la formación, en este caso del (de la) periodista, que en el currículo se corresponde no solo con la práctica pre-profesional, sino también con el establecimiento de una adecuada didáctica a través de todas las materias o asignaturas, constituyó el fundamento para que los autores del presente trabajo, participantes del proyecto investigativo referido en la introducción, visualizaran la doble intencionalidad de dicho proyecto; por una parte y para el que fue inicialmente propuesto, la posibilidad de contar con un medio de comunicación propio del contexto universitario como promotor cultural, y por otra, en igual rango de importancia, el aprovechamiento efectivo de la radio en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la carrera.

El uso de la radio universitaria en la enseñanza se apoya en la importante presencia de los medios de comunicación en la actual sociedad y la consiguiente necesidad de favorecer una evolución creativa de estos, así como de abrir las universidades a la realidad que les rodea, no con una mirada reduccionista, sino desde una perspectiva interrelacionada de la comunidad, la región, lo nacional o internacional.

En este contexto, la radio, como medio oral, directo, sugerente y al alcance de todos,

informa, educa, influye y condiciona, y constituye la fuente propicia para educar y formar las capacidades de expresión oral y en general la competencia comunicativa entre los (as) estudiantes, además de ofrecer múltiples posibilidades para fomentar la actitud crítica del receptor. En este sentido, Rodero (citado en Aguaded y Martín-Pena, 2013) considera a la radio como el medio de comunicación de masas más apropiado para promover la educación auditiva.

Se insiste así en ese aspecto esencial que respalda el uso de la radio con fines educativos en lo que respecta a la importancia del lenguaje y la palabra, ya que los emisores deben adecuar estas dos formas de expresión, de tal modo, que los (as) estudiantes y la comunidad se sientan atraídos y motivados (as) para escuchar programas de su interés.

Esto logra complementar, en muchos casos, el trabajo conjunto entre facultades de Educación y Ciencias Sociales fundamentalmente, para conseguir que sus estudiantes pongan atención y resalten la relevancia de la entonación, de la dicción y de los gestos en dirección; de la potencialización, asimismo, de la atención, la concentración, la inferencia, y de la memoria. Sin lugar a dudas, ello constituye un reto para el (la) estudiante universitario (a) que en muchas ocasiones manifiesta problemas como el miedo escénico, empobrecido vocabulario y una baja capacidad de oratoria.

En este orden de ideas, se considera que a través de la radio los (as) estudiantes sean protagonistas en el acto de producir y de decir, con lo que no sólo se apunta a revertir el proceso de deterioro en la capacidad expresiva oral, sino también a salvar la brecha entre la universidad y los medios de comunicación, sumando activamente a la universidad en el fenómeno social que

representan los medios en la vida cotidiana.

De estas reflexiones surgen consecuentemente las interrogantes: ¿Qué elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje pueden potenciar la competencia comunicativa a través de la actividad de la radio universitaria? Y a la vez: ¿Qué efectos representaría para el funcionamiento de la radio universitaria?

La radio universitaria inmersa en las estrategias educativas de la carrera Periodismo.

La carrera de Periodismo, según lo establece la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil (2016), tiene como objetivo general la formación del periodista que necesita la actual superestructura social del país, coherentemente establecido desde los siguientes núcleos básicos integradores:

- Comprensión de los fenómenos de la información
- Aplicación de saberes en el campo amplio de la información
- Investigación periodística para la actuación profesional
- Gestión de los escenarios socioculturales
- Información integral (Proyecto de Rediseño Curricular, Carrera Periodismo, ULVR, 2016, p. 9).

Obsérvese que estos núcleos poseen un significado estratégico en la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la profesión y que se convierten en estrategias educativas cuando en la perspectiva de transformación de la sociedad hacia un estatus de buen vivir, se articulan con finalidades educativas como así lo constituyen los objetivos vinculados al Plan

Nacional del Buen Vivir, que de acuerdo a la formulación al nivel del rediseño curricular planteado por la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil (2016) busca:

- Incentivar la difusión de contenidos comunicacionales educativos que erradiquen estereotipos que atentan contra la diversidad étnica, intercultural y sexo-genérica.
- Incentivar el uso de las lenguas ancestrales en la esfera mediática (radio, televisión, cine, prensa escrita, Internet, redes sociales, etc.).
- Incentivar contenidos comunicacionales que fortalezcan la identidad plurinacional, las identidades diversas y la memoria colectiva.
- Impulsar acciones afirmativas para fortalecer la participación de los actores históricamente excluidos de los espacios mediáticos y de circulación de contenidos.
- Incentivar la producción y la oferta de contenidos educativos con pertinencia cultural, en el marco de la corresponsabilidad educativa de los medios de comunicación público, privado y comunitario.
- Promover esfuerzos interinstitucionales para la producción y la oferta de contenidos educativos con pertinencia cultural, en el marco de la corresponsabilidad educativa de los medios de comunicación públicos y privados.
- Promover la regulación de la programación de los medios de comunicación, desde un enfoque de derechos humanos y de la naturaleza.

- Fortalecer los medios de comunicación públicos y promover su articulación con los medios públicos regionales (ALBA, UNASUR y CELAC).
- Establecer mecanismos que incentiven el uso de las TIC para el fomento de la participación ciudadana, la interculturalidad, la valoración de nuestra diversidad y el fortalecimiento de la identidad plurinacional y del tejido social.
- Generar capacidades y facilitar el acceso a los medios de difusión a la producción artística y cultural.
- Estimular la producción nacional independiente en español y en lenguas ancestrales, en el marco de la transición a la televisión digital y el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información. ((Proyecto de Rediseño Curricular, Carrera Periodismo, pp. 9 y 16).

La conducción de estas estrategias educativas deben establecerse desde una apertura didáctica que estimule el desarrollo de la competencia comunicativa que apunte al alcance de las propias estrategias, como factor educativo para el (la) estudiante de periodismo; pero también por su finalidad de contribuir en lo social al buen vivir de las comunidades.

Es obvio, que en esta aspiración, la radio universitaria en su carácter de medio de enseñanza, pueda contribuir de manera trascendental. Y es que en la radio, a través de la locución el (la) estudiante puede practicar la expresión oral, y además acercar a la comunidad a los valores comunicativos de elementos como la música, los efectos sonoros o el silencio. No se trata sólo de transmitir noticias, entrevistas o dar opiniones sobre sucesos de la vida estudiantil o del país, hay una dosis adicional de

inventiva e imaginación en lo mucho que se puede hacer en dramatizaciones o el ponerle voz a materiales audiovisuales además de ejercitar a los alumnos en la comunicación radiofónica (elaboración de guiones, búsqueda de efectos sonoros y de sintonías).

Uno de los puntos esenciales del uso de la radio para el alcance de las estrategias educativas, debe basarse en la capacidad de la comunidad universitaria de conformar una parrilla compuesta por programas producidos, dirigidos y desarrollados por estudiantes de las diversas carreras, aunque con mayor protagonismo de las correspondientes a comunicación social, humanidades y de arte; en lo que sería de especial validez el respaldo de la programación con proyectos que provenientes de la actividad investigativa de docentes e investigadores (as) auxiliares, complementen la difusión del arte, la ciencia, la pluriculturalidad, la diversidad, la tecnología de la universidad, así como las cuestiones más relevantes del entorno comunitario.

En tanto están identificadas las estrategias, precisamente desde los referentes legales en el país como la Constitución de la República y la Ley Orgánica de Comunicación que marcan una ruta a seguir y que deben ser del conocimiento de todo (a) estudiante universitario (a), los principios como el de la interculturalidad y plurinacionalidad no pueden faltar en la proyección de la radio, a la vez que constituye una herramienta adicional para promover en los (as) estudiantes un respeto por “garantizar la relación intercultural entre las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades; a fin de que éstas produzcan y difundan contenidos que reflejen su cosmovisión, cultura, tradiciones, conocimientos y saberes en su propia lengua”. (Ley Orgánica de Comunicación, capítulo I, art. 14, 2014)

En igual sentido, la conformación y actualización periódica de las parrillas de programación constituyen un momento propicio para la discusión de ideas y aportes de los (as) estudiantes de diferentes carreras. No solo es recomendable combinar diversos géneros periodísticos y modalidades de programas como sea posible, sino que sobre todo estén conectados con la difusión de contenidos que expresen y reflejen la cosmovisión, cultura, tradiciones, conocimientos y saberes de los pueblos, comunidades y nacionalidades indígenas, afroecuatorianas y montubias.

Por otra parte, se puede consolidar y elevar la cultura estudiantil y comunitaria, a través de boletines de noticias referidos a la actualidad de la institución, la localidad, provincia, del país o inclusive la región latinoamericana y el mundo. Tendría igualmente un carácter educativo la realización de dramatizaciones mediante la radio en las que los (as) alumnos (as) presenten materiales propios o reconocidos de tercera persona, relacionados con alguna de las asignaturas del currículo, pensando asimismo, en la inclusión de espacios abiertos a la participación de los (as) oyentes y programas de contenido musical que promuevan la verdadera identidad nacional frente a la globalización cultural (Bartolomé y Sevillano, 1991).

En el mismo sentido, como expresa Rivera (1995), las experiencias con los (as) estudiantes pueden ser muy provechosas a partir de la simulación radiofónica pues este tipo de actividad se convierte en un vehículo de las distintas materias curriculares, pueden escenificarse en clase entrevistas, debates, concursos, etcétera, al modo radiofónico, y registrarse en formato analógico o digital. Es un modo de canalizar fórmulas de expresión que en muchas ocasiones están excluidas de las aulas, y que resultan tanto o más

útiles que los procedimientos pedagógicos tradicionales.

Desde la universidad también se puede promover la participación esporádica o regular de los (as) estudiantes en programas de emisoras profesionales, a partir de contar ya con experiencias de su proceder en la radio universitaria de la institución. Con frecuencia dichas emisoras ofrecen programas concretos con la presencia de docentes especializados (as) en determinada área del conocimiento y que admiten la invitación de los (as) propios (as) estudiantes. Puede pensarse también, a través del establecimiento de convenios con estas emisoras, la retransmisión de espacios elaborados por estudiantes de forma experimental, con la ventaja significativa de contar con el asesoramiento técnico de profesionales del medio.

No puede pasar inadvertida la importancia del manejo de equipos radiofónicos profesionales, dado que puede posibilitar que se trabajen, además de habilidades técnicas, actitudes de responsabilidad y aptitudes para la experimentación. Como medio de apoyo a la docencia, estas experiencias se pueden canalizar mediante las prácticas pre-profesionales de las diversas carreras.

Por último, la radio también puede funcionar como instrumento de refuerzo de los conocimientos aportados por la mayoría de las materias que se imparten en clase (Schujer y Schujer, 2005). Desde asignaturas como las de lengua y literatura, historia o antropología, entre otras; los (as) alumnos (as) pueden llevar a cabo investigaciones sobre las características de su entorno, abarcando desde la fauna y la flora de la zona hasta el funcionamiento de las instituciones locales, para después elaborar reportajes que les obligarán a procesar y estructurar la información y en consecuencia facilitarán su

asimilación. Asimismo, en las prácticas con el medio radiofónico puede hacerse hincapié en la difusión de cuestiones relacionadas con la salud, la nutrición, los hábitos alimenticios y el medio ambiente, así como elementos característicos del folklore de la zona en la que se ubica el centro. Desde la cultura física pueden difundirse orientaciones generales sobre el cuidado del cuerpo, y abordar temas transversales relacionados con la educación para la salud.

A juicio de estos autores, de los análisis efectuados y expuestos, queda fundamentada la utilidad de la radio universitaria, como medio de enseñanza, en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje particularmente, de la profesión del periodismo, atendiendo la formación de la competencia comunicativa con el aprovechamiento de las estrategias educativas y para el propio cumplimiento de estas.

Conclusiones

El reto del siglo XXI, consiste, incuestionablemente, en que las organizaciones que pretendan mantenerse deberán hacer valer su ventaja competitiva sobre tres pilares: innovación, excelencia y anticipación; luego de manera preponderante corresponde a las universidades concretar las diversas estrategias educativas en función del desarrollo de competencias, habilidades y conocimientos de sus estudiantes. En el caso del periodismo, alcanzar ese periodista anticipador, innovador y de excelencia, significa que ha de contribuir a la transformación de la sociedad desde lo que le corresponde, con la noticia, con la información.

La universidad, entonces, debe estar más centrada en propiciar oportunidades en las

que el (la) alumno (a) pueda desarrollar su vocación, a través de sus propios modos de actuación. La radio se presenta así como uno de los medios para el despliegue de las estrategias educativas, lo que como finalidad ha fundamentado este trabajo, inclusive, más allá del lógico interés de los (as) estudiantes del periodismo o la comunicación social; también con la inserción de diversas carreras, con el alcance de que se relacionen de forma coherente sus asignaturas curriculares en una forma de decir, de transmitir y de dar a conocer un conocimiento que trascienda los muros universitarios y cale de forma profunda e inclusiva a las comunidades anexas.

Desde lo legal, la cultura y la historia, la radio universitaria ofrece un escenario propicio en que los (las) estudiantes ejerzan sus actividades comunicacionales, en condiciones formativas y de fomento axiológico ético, social, cultural y estético que los hagan mejores seres humanos y profesionales.

Referencias

- Aguaded, J. (1993). *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada*. Huelva, España: Grupo Pedagógico Andaluz Prensa y Educación.
- Aguaded, J. y Martín-Pena, D. (2013). Educomunicación y radios universitarias: Panorama internacional y perspectivas futuras. *Chasqui*, 124, 63-70. Recuperado de goo.gl/sSyPsr
- Bartolomé, D. y Sevillano, M. (1991). *Enseñanza-aprendizaje con los medios de comunicación en la Reforma*. Madrid, España: Editorial Sanz y Torres.
- Chamizo, F. (10 de enero de 2014). Vídeo Conferencia en el II Encuentro de Radios

- Universitarias del Ecuador [Archivo de video]. Recuperado de goo.gl/rZh6lK
- Kaplún (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Recuperado de goo.gl/7hPnnw
- Moreira, C. (2010). La competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural... *Revista IPLAC Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación*, 5. Recuperado de goo.gl/GYQ3Lt
- Pérez, O. (2006). *Un sistema de capacitación para el desarrollo de la competencia comunicativa en los dirigentes de la Educación Técnica y Profesional* [Tesis doctoral sin publicar]. Instituto Superior Pedagógico Héctor Pineda, La Habana, Cuba.
- República de Ecuador. (2008). *Constitución Política de la República del Ecuador*. Recuperado de goo.gl/Vb5qXX
- República de Ecuador. (2014). *Ley Orgánica de Comunicación*. Recuperado de goo.gl/zqIUyK
- Rivera, M. J. (1995). El mensaje radiofónico: El uso de la radio en la escuela. En R. Aparici (comp.), *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*. Madrid, España: Ediciones de la Torre. (pp. 285-301).
- Schujer, S. y Schujer, M. (2005). *Aprender con la radio. Herramientas para una comunicación participativa*. Madrid: La Crujía Ediciones.

Para citar este artículo utilice el siguiente formato:

Camacho, A., García, M., y Rodríguez, A. (julio-diciembre de 2016). Radio, enseñanza superior y formación periodística: un estudio desde la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil.. *YACHANA, Revista Científica*, 5(2), 118-128.

La escuela histórico-cultural: una mirada actual

Rafael Bell Rodríguez¹

Fecha de recepción:

29 de mayo, 2016

Fecha de aprobación:

19 de octubre, 2016

Resumen

En medio de las búsquedas que desde el punto de vista teórico y metodológico se realizan en los momentos actuales con el fin de propiciar el imprescindible avance en la elevación de la calidad de la educación, llama la atención la vigencia que alcanzan los planteamientos derivados de diferentes escuelas y enfoques psicológicos, entre los cuales las propuestas inspiradas en la escuela histórico-cultural de L. S. Vigotsky y sus seguidores, siguen ocupando una privilegiada posición.

En consonancia con ello en este artículo se esbozan algunas de las principales líneas en las que se evidencia la actualidad de la escuela histórico-cultural y se destacan los antecedentes y rasgos de la enseñanza desarrolladora como una de las concepciones que mayores potencialidades encierra para contribuir al salto cualitativo que la enseñanza en estos instantes reclama.

Palabras clave: Vigostky, histórico -cultural, enseñanza desarrolladora

Abstract

In the pursuit of finding answers, both from the theoretical and methodological point of view in order to promote a raise in the quality of education, an aspect calling attention is the importance of ideas derived from different schools and psychological approaches. One of the most outstanding approaches is the one based on historical- cultural school of LS Vygotsky and his followers.

Having this as a reference point, this article outlines some of the main principles of the current historical- cultural school. At the same time it highlights some great features of the developer school as a conception with one of the highest number of potentialities in order to contribute to the quality step up teaching needs in these days.

Keywords : Vygotsky, historical- cultural school, educational developer

¹Instituto Tecnológico de Formación, Guayaquil, Ecuador, rafael.bell@formacion.edu.ec

Introducción

Es difícil asistir hoy a una convención, evento, congreso o conferencia de Pedagogía, Psicología, Educación inclusiva, Lingüística o Neuropsicología, entre otras especialidades, en los que, de una u otra manera, no se haga referencia a la escuela histórico-cultural y en particular a su fundador, el eminente científico L.S. Vigotsky (1896-1934).

Lo mismo sucede con decenas de tesis de licenciatura, maestría y doctorado, que, en esas mismas áreas u otras afines, con frecuencia declaran, entre sus fundamentos teóricos y metodológicos, la concepción histórico-cultural con sus diferentes interpretaciones e implicaciones.

Derivado de lo antes expuesto y reconociendo la necesidad de contribuir al estudio de diversas aristas de una propuesta, cuya vigencia resulta uno de sus rasgos distintivos, surgió la idea que generó el desarrollo de esta investigación, con el objetivo de analizar algunas de las principales líneas de actualidad de la escuela de Vigotsky, resaltando, al mismo tiempo, los antecedentes y el valor potencial del aprendizaje desarrollador para contribuir al logro de niveles superiores de calidad en el aprendizaje del alumnado.

Materiales y métodos

Para el cumplimiento del objetivo planteado se diseñó un estudio de carácter descriptivo y explicativo, basado en el análisis de contenido, tanto manifiesto como latente, como principal vía para revelar la esencia de los planteamientos, reflexiones y puntos de vista que expresan con mayor nitidez, las diversas derivaciones e interacciones del planteamiento histórico-cultural en su propia trayectoria y en su relación con otras corrientes actuales.

La aplicación del análisis de contenido se ajustó, como propone Minayo (1997) a las siguientes fases:

- Pre- análisis
- Explotación del material
- Tratamiento de los resultados obtenidos e interpretación.

De esta manera, durante el desarrollo de la investigación fueron sometidas a análisis 63 fuentes de información, incluidos libros, artículos de revistas científicas e intervenciones en eventos. Los textos consultados, atendiendo a las diferentes lenguas en las que están publicados, se distribuyen de la siguiente manera: español (25), ruso (18), inglés (16) y portugués (4), lo que por sí solo revela el alcance y la trascendencia del objeto de estudio.

Esta investigación se realizó bajo un enfoque eminentemente cualitativo y se apoyó en la utilización de la lectura crítica e inferencial como instrumento básico de recogida de la información, lo que implica que, como precisa Gibbs (2012), la fuente de información cualitativa que básicamente se empleó en la investigación fue el texto, de cuya valoración se extrajeron los datos para el análisis y las reflexiones. En consecuencia, de la lectura reflexiva y crítica de los textos consultados se derivan las ideas y juicios en torno a los cuales se discute en el siguiente epígrafe.

Resultados y discusión

La investigación permitió corroborar que desde la segunda mitad de siglo XX han sido publicados cientos de libros y miles de artículos científicos sobre Vigotsky. Durante todos estos años, muchas de sus producciones científicas se han traducido a diferentes lenguas y se han creado

sociedades, asociaciones académicas, cátedras especializadas y laboratorios en Universidades y centros de estudio, inspirados en las ideas del enfoque histórico cultural con el propósito de profundizar en su legado y contribuir a su enriquecimiento.

Consecuentemente, la solicitud de búsqueda en internet relacionada con Vigotsky, sus colegas y discípulos; la escuela histórico-cultural, sus leyes, categorías y conceptos fundamentales, genera millones de resultados y es difícil calcular el total de personas que accede diariamente a varias de las páginas web vinculadas con estos temas.

Todo ello resulta una manifestación elocuente de la actualidad y trascendencia de las propuestas derivadas de la escuela histórico-cultural para el quehacer científico investigativo en las áreas mencionadas, a pesar de que han transcurrido más de 80 años de la muerte de Vigotsky, su creador e indiscutible líder científico. Tal parece que el paso de los años confirma lo señalado por Asmalov (1993) “mientras más nos alejamos en el tiempo de Vigotsky, mucho más alto valoramos su estatura histórica, su rol en la cultura y en la sociedad” (p.3).

Se podría recurrir a muchas otras razones para intentar explicar ese creciente interés, pero tal vez nada mejor para revelar su esencia que las autorizadas opiniones de colegas, discípulos y seguidores de Vigotsky, quienes, en tiempos no tan distantes de los actuales, legaron para la comunidad científica valoraciones y consideraciones de profundo contenido científico y humano.

Así, por ejemplo, quiso la vida que la última publicación científica de Lidia Ilinichna Bozhovich (1981), discípula directa de Vigotsky, estuviera dedicada a su tutor, con quien trabajó arduamente y cuyos pasos siguió de manera fiel a lo largo de toda su vida.

En ese trabajo Bozhovich (1981) desde su comprensión del alcance de la teoría de Vigotsky, alertó acerca de la necesidad de continuar, en futuras investigaciones psicológicas, la lógica delineada por Vigotsky, en el marco de su sistema conceptual. Esta autora mostró su preocupación por el hecho de que se pudiese llegar a estimular la elaboración de supuestos postulados de la teoría de Vigotsky en la formulación de concepciones que en realidad no lograran corresponderse con la lógica vigotskiana, lo que Bozhovich consideró como una de las causas de las contradicciones a superar para favorecer el avance de la ciencia psicológica.

Al hilo de lo señalado, vale la pena resaltar que en una intervención preparada con motivo del centenario del natalicio de Liev Semiónovich, el profesor Davidov (1996) argumentó la actualidad y necesidad de recurrir a la obra de Vigotsky ya que sin la utilización de conceptos complejos como edad mental actual, zona del desarrollo próximo mental, edad mental ideal, aprovechamiento docente absoluto y relativo, sin el establecimiento de sus relaciones, como lo hizo Vigotsky, resulta prácticamente imposible acometer el estudio del desarrollo intelectual de los niños y sus relaciones internas con la enseñanza (Davidov, 1996).

Por tal motivo Davidov (1996) con razón insistió en la necesidad del estudio de la obra de Vigotsky por psicólogos, pedagogos y maestros de hoy, resaltando la significación científica y práctica de la teoría vigotskiana para la solución de urgentes tareas de la contemporaneidad.

En este sentido la investigación realizada permitió identificar algunas líneas de actualidad de la escuela histórico-cultural para cuyo análisis resultó imprescindible recurrir, por razones que parecen obvias, a

un acercamiento a su situación y desarrollo en Rusia, lugar donde se gestó y el que mantiene, por tanto, una posición de particular interés para quienes asumen, en su labor docente e investigativa, concepciones y postulados provenientes originalmente de esa escuela.

Sin embargo, el desarrollo de la escuela de Vigotsky no se limita a Rusia ni a varias de las antiguas Repúblicas Soviéticas. Ese desarrollo abarca otras latitudes y en Hispanoamérica tiene también amplias repercusiones, derivadas en primer lugar, de los aportes de discípulos y seguidores de la escuela histórico cultural, en cuyo desempeño académico e investigativo se distinguen los enfoques, las categorías y posturas del enfoque histórico-cultural asumido de manera crítica y creativa.

Al respecto y como destaca D'Antoni (2009) “es crucial, en el momento presente, la vinculación que se intenta realizar entre las personas estudiosas de la psicología socio-cultural activos en América Latina, en los Estados Unidos y en otras partes del mundo” (p. 4).

En consonancia con ello esta aproximación a las líneas de actualidad de la escuela histórico-cultural tomó como fuentes principales de información las publicaciones, análisis, resúmenes y resultados de investigaciones de autores rusos, latinoamericanos y de otros países.

Un valioso ejemplo que ilustra lo antes señalado lo aporta la edición en el año 2009 de un número especial de la prestigiosa revista “Actualidades investigativas en Educación” (Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica) dedicado al pensamiento de Vigotsky y su influencia en la educación.

La consulta de las referidas fuentes y el análisis de contenido realizado, revelan la existencia de un amplio diapason de intereses e inquietudes científicas de actualidad, referidas, entre otros aspectos, **a la capacidad de diálogo de la escuela histórico cultural con otras escuelas, corrientes y líneas de pensamiento**, algunas de las cuales, casi desde su surgimiento en el campo filosófico, psicológico o educativo, entran directamente en contacto e intercambio científico con la escuela de Vigotsky.

Esta capacidad para el diálogo se revela con mucha claridad, por ejemplo, en un artículo del investigador canadiense *McMurtry* (2006) en el que se reflexiona acerca de la relación de la ciencia compleja con la teoría histórico-cultural. Lo mismo sucede con varios de los trabajos presentados en el 1er. Seminario Nacional de la cátedra L.S. Vigotsky, de la Universidad La Habana, entre los que sobresalen la ponencia de D'Angelo (2011) en la que se promueve el análisis del enfoque socio-histórico-cultural, la complejidad y el humanismo crítico y las reflexiones de Fariñas (2008), quien considera que, “el enfoque histórico cultural, en su versión vigotskiana, es por excelencia una expresión del pensamiento complejo” (p.8).

En este contexto la investigación permitió constatar el creciente interés vinculado con la realización de estudios comparativos entre la concepción de Vigotsky y otras escuelas y propuestas, como se evidencia, por ejemplo, en los análisis que promueve Miettinen (2006) quien realiza una comparación de las propuestas de Vigotsky y de Dewey a partir de considerar sus concepciones como teorías y epistemologías capaces de transformar la realidad material.

No es difícil comprender que el carácter flexible, en buena medida inacabado del

enfoque histórico-cultural favorece la posibilidad y capacidad para el diálogo, pero es preciso subrayar que ese diálogo, imprescindible para la vitalidad de la escuela de Vigotsky, ha de producirse sin pretender erosionar o desintegrar la esencia y originalidad del planteamiento vigotskiano, que desde esa perspectiva y de manera electiva está en condiciones de asumir lo más avanzado y valioso del pensamiento psicológico y pedagógico actual. Justamente las posibilidades para el diálogo con otras ciencias y su condición de teoría viva y abierta (Arias, 1999), han permitido a Fariñas (2008), siguiendo a Allport (1965), afirmar que la concepción vigotskiana constituye “una teoría hospitalaria” (Fariñas, 2008; p.9).

La hospitalidad de la escuela de Vigotsky no debe, sin embargo, conducir a interpretaciones erróneas. La capacidad para hospedar en ella ideas, categorías y propuestas provenientes de otras teorías será posible siempre que éstas no quebranten la configuración básica de la escuela histórica cultural, que asume el marxismo como su fundamento filosófico y reconoce el historicismo y el materialismo dialéctico como sus pilares metodológicos esenciales. (Fariñas, 2008).

Por otra parte, el análisis temático desarrollado posibilitó la sistematización de interesantes **reflexiones y juicios sobre la trayectoria de la escuela histórico-cultural**, en particular, acerca de las principales etapas de su desarrollo y las líneas, escuelas científicas y orientaciones que se generaron a partir de las ideas iniciales de Vigotsky. Dentro de las referidas líneas y orientaciones en la investigación se destacan, con sus exponentes más relevantes, las siguientes:

- La teoría de la actividad. (A. N. Leontiev)
- El desarrollo de la neuropsicología contemporánea (A. R. Luria)
- La teoría de la formación por etapas de las acciones mentales. (P. Y. Galperin)
- El desarrollo de los movimientos voluntarios y la confirmación de la unidad entre el intelecto y las emociones. (A. V. Zaporochets)
- La teoría acerca de las regularidades del desarrollo de la personalidad. (L.I. Bozhovich)
- La periodización y el carácter histórico del desarrollo psíquico de los niños. (D. B. Elkonin)

En relación con las principales etapas de desarrollo de la escuela de Vigotsky el análisis realizado permitió evidenciar la existencia en estos momentos de una mayor concentración de la atención en el período inicial de la obra de Vigotsky y sobre todo en la etapa final de su creación científica, muy vinculada, esta última, con la llamada escuela de Jarkov, en el período que comienza en 1931 y continúa después de la muerte de Liev Semiónovich en 1934, como se revela, por ejemplo, en el trabajo de Yasnitsky y Ferrari (2008) en el que se recapitula la historia de la psicología después de los trabajos iniciales de Vigotsky y se resaltan los aportes de la referida escuela de Jarkov.

Al mismo tiempo tiene lugar una **profundización en las disímiles facetas de la vida y obra de Vigotsky**, dentro de las que se resalta, para la pedagogía, su amplia actividad como profesor, primero en el instituto pedagógico de Gomel, y

luego en las Universidades de Moscú y San Petersburgo.

Resultaron de interés las posiciones de Vigotsky en relación con la inteligencia y la postura a asumir en la realización del diagnóstico del desarrollo intelectual de los niños.

Como señalan Mora y Martín (2009) “Vygotsky abordó el estudio de las capacidades intelectuales desde un punto de vista alternativo, condicionado por una tradición intelectual ajena al experimentalismo y a los procedimientos matemáticos” (p. 99).

El enfoque de Vigotsky se puede apreciar en toda su dimensión en su aproximación al diagnóstico de niños con algún tipo de discapacidad intelectual. En estos casos Vigotsky prefería, como ha escrito Luria (1978), concentrar la atención en las capacidades y posibilidades de estos niños y no recrearse en sus limitaciones, en lo que no pueden hacer.

Lo ocurrido durante todos estos años y los retos de la actualidad provocan **profundos debates al interior de la propia escuela histórico-cultural** y se someten a crítica concepciones y enfoques que en su momento alcanzaron una posición protagónica en su desarrollo. Así, por ejemplo, la selección de artículos de reconocidos filósofos, psicólogos y metodólogos rusos, publicados en la revista “Cuestiones de filosofía” del año 2001, dedicada al problema de la actividad, en la que aparecen artículos como “El enfoque de la actividad: muerte o resurrección (Lectorsky, 2001) y “La crisis del enfoque de la actividad en psicología y posibles vías para su superación” (Lazariev, 2001), revela la naturaleza y alcance de las contradicciones y pone en tela de juicio la existencia y perspectivas del enfoque de la teoría de la actividad.

La opinión de Zinchenco (1987), reconocido como uno de los fundadores de la teoría de la actividad, no da lugar a dudas cuando afirma que la teoría psicológica de la actividad ignora o simplifica el mundo espiritual del hombre, reduciéndolo a la actividad objetal, por lo que este autor arriba a la conclusión de que esa teoría pierde el mundo espiritual del hombre y se coloca en una posición mecanicista.

A lo señalado se une la todavía difícil y compleja tarea que presupone la **comprensión de la producción científica de Vigotsky**. Concurren aquí múltiples factores, comenzando por la censura a la que fue sometida la obra de Liev Semiónovich, la cuestión lingüística y muy ligado a ella el asunto de las traducciones, a cuyo fin y motivado por razones ideológicas, fueron inicialmente suprimidos o modificados contenidos importantes de los textos vigotskianos, el propio estilo del autor y las condiciones que tuvo que enfrentar para culminar sus trabajos, sobre todo en la etapa final de su vida.

Muy ilustrativo de lo antes señalado resulta el artículo publicado por Beresov (2007) titulado “La psicología histórico cultural de L.S. Vigotsky: el difícil trabajo de su comprensión”, en el que este autor afirma que la compleja labor para la plena comprensión de la obra de Vigotsky y sus implicaciones filosóficas, psicológicas y educativas, se encuentra todavía en su etapa inicial.

Puede considerarse un suceso aún reciente la aparición de los 6 tomos de las obras escogidas de Vigotsky, cuya traducción y publicación en español con seguridad provocará un redescubrimiento y muy probablemente un verdadero descubrimiento de Vigotsky para los lectores hispanohablantes, que tendrán ahora la posibilidad de un acercamiento directo a la obra de un autor que, por lo

general, se ha llegado a conocer más por lo que acerca de él se ha escrito que por su propia palabra.

Ello representará una incuestionable contribución a la revelación del legado pedagógico de la obra de Vigotsky, que trasciende los límites del área tradicionalmente identificada como Educación Especial, en la que, con sus diversos matices, el pensamiento vigotskiano ha alcanzado un significativo reconocimiento y difusión.

La intención pedagógica de estas reflexiones hace pensar en la utilidad de focalizar uno de los núcleos conceptuales de la escuela de Vigotsky a fin de esbozar su trayectoria histórica y revelar la esencia de su proyección, propia de un pensamiento que tiene mucho más que decir para el futuro, que para el pasado y el presente.

En relación con el núcleo conceptual a tratar y como cuestión metodológica de partida, resulta conveniente significar que la selección para su presentación obedece a razones didácticas, ya que el mismo se integra a la configuración teórico-metodológica de la concepción vigotskiana en su conjunto, cuya esencia sistémica se reconoce como una de sus piedras angulares.

Con ajuste a lo antes señalado, uno de los ejes en torno a los cuales se concentró la atención en esta investigación es el relacionado con la enseñanza desarrolladora, una de las concepciones derivadas de la escuela de Vigotsky, con justificada capacidad para convertirse en una de las propuestas de mayor repercusión y alcance para el futuro desarrollo de la educación y en la que el carácter integrador y sistémico de la teoría vigotskiana se expresa de modo inobjetable.

El papel de la enseñanza y su vínculo con el

desarrollo de los escolares ha sido objeto de atención por parte de filósofos, pedagogos, psicólogos e investigadores desde hace varios siglos.

En el largo camino recorrido para la conformación de una concepción desarrolladora de la enseñanza y en particular, de su fundamentación científica, un lugar especial lo ocupa la escuela histórico-cultural de Vigotsky, su comprensión acerca del papel de la enseñanza como guía del desarrollo psíquico de la personalidad y sus ideas relacionadas con el nivel de desarrollo actual y la zona de desarrollo próximo.

Asistidos por estas ideas, en los años 50 del siglo pasado científicos soviéticos, en particular Ananiev y Zankov, lograron determinar y describir la falta de correspondencia entre los grandes esfuerzos que se desplegaban para la enseñanza de los escolares pequeños y los resultados que se alcanzaban en su desarrollo psíquico, lo que hizo evidente la necesidad de abordar la solución del problema científico práctico de la relación de la enseñanza con el desarrollo de los educandos.

Durante la etapa inicial de la investigación, fueron establecidos los principios interrelacionados que conformaron la base del sistema de enseñanza desarrolladora propuesto por Zankov (1984) y que en síntesis se expresan de la siguiente manera:

1. Principio de la enseñanza a un alto nivel de dificultad.
2. Principio del papel rector de los conocimientos teóricos.
3. Principio de la comprensión consciente por los escolares del proceso de estudio.
4. Principio del trabajo sobre el desarrollo de todos los escolares.

5. Principio del avance a ritmo rápido en el estudio del material docente.

A partir del año 1960, como refirió V. V. Davidov, en ocasión del 40 aniversario del sistema de enseñanza desarrolladora en Rusia, se constituyó un grupo de investigadores bajo la dirección de D. B. Elkonin y del propio Davidov, quienes durante tres décadas se encargaron de comprobar y desarrollar varias de las principales hipótesis de la concepción vigotskiana, lo que se expresó en el surgimiento de las siguientes teorías:

- Teoría de la periodización del desarrollo psíquico en la edad infantil.
- Teoría de los tipos de generalización y del pensamiento.
- Teoría de la actividad docente y su sujeto.
- Teoría de la enseñanza desarrolladora.
- Teoría para la elaboración de libros de textos y manuales metodológicos en respuesta a las exigencias de la enseñanza desarrolladora.

Los resultados teóricos y prácticos de las investigaciones relacionadas con la enseñanza desarrolladora permitieron que desde el año 1990 comenzara su introducción en la práctica escolar masiva de las escuelas rusas. Miles de educandos empezaron a estudiar con libros de textos y cuadernos de trabajo en los que aparecía el rótulo: “Escuela primaria. Enseñanza desarrolladora. Sistema D.B. Elkonin-V.V. Davidov”.

En 1996 el Ministerio de Instrucción de Rusia otorgó al sistema de Elkonin y Davidov para la escuela primaria el estatus de sistema estatal y al mismo tiempo quedaba claro el reto de enfrentar su continuidad para la

escuela media, a fin de garantizar el tránsito adecuado de los estudiantes hacia ese nivel educacional.

Para asumir ese desafío, en febrero de 1998 Davidov pensó en la creación de un Instituto especializado, que tendría entre sus principales tareas el diseño del sistema de la enseñanza desarrolladora para la escuela media. El fallecimiento de Davidov en el mes de marzo de ese mismo año le impidió ver hecha realidad su idea, pero de todas formas, en diciembre de 1999, fue creado el Instituto abierto “Enseñanza desarrolladora”, que junto con la Asociación Internacional “Enseñanza desarrolladora” y el Laboratorio de Psicología de la Academia Rusa de Educación, se ha ocupado, a lo largo de estos tres primeros lustros del siglo XXI, de impulsar y acometer las tareas para el diseño, introducción y extensión del sistema de Elkonin y Davidov en la escuela media rusa.

La publicación en el año 2004 en Moscú del título “La enseñanza desarrolladora por el sistema de D.B. Elkonin y V.V. Davidov: en el camino hacia la escuela de adolescentes”, constituye una clara manifestación de los esfuerzos y el interés de la comunidad científica y de las autoridades educacionales rusas por lograr la aplicación del sistema de enseñanza desarrolladora en los grados del séptimo al noveno.

La denominación de la teoría referida a la enseñanza desarrolladora está muy ligada a la figura de Davidov, y hoy se hace un uso tan diverso y amplio de la misma que parece existir la necesidad de nuevos estudios e investigaciones con el propósito de esclarecer y precisar su significado actual.

A esta situación se suman otras, reveladoras de la presencia de retos y contradicciones que, en relación con la enseñanza desarrolladora,

requieren solución por la vía científica. Una valiosa ilustración de lo que acontece en este ámbito fue constatada, por ejemplo, en el artículo “La enseñanza desarrolladora en la práctica escolar contemporánea: tendencias, contradicciones y perspectivas” y en el título “La instrucción desarrolladora. Tomo II. Problemas no resueltos de la instrucción desarrolladora”, de un colectivo de autores, con prólogo de Zinchenko (2003).

En ese sentido, merecen ser destacados los esfuerzos que se han desplegado en diferentes países, sobre todo en los últimos 15 años, vinculados con la introducción y generalización de una enseñanza desarrolladora, como se refleja, por ejemplo, en los trabajos de Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, & Silverio (2001), cuyos aportes contribuyen a la conformación de una concepción del aprendizaje desarrollador, que en el escenario de la escuela primaria es fundamentada por Rico, Santos y Martín-Viaña (2004), en el título “Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria”.

No obstante, es difícil afirmar hoy que ya han sido alcanzados los propósitos de esta prometedora concepción, lo que continúa siendo una tarea del futuro, en el que resultará indispensable concretar los métodos, las vías y los procedimientos que permitan revelar la contribución de la enseñanza desarrolladora al enriquecimiento de las formas y recursos mediante los cuales se promueve el desarrollo de la personalidad de los estudiantes a partir de su interacción con la realidad social que es, como precisó Vigotsky (2001), donde radica la fuente para el desarrollo.

Conclusiones

Los enormes retos a los que se enfrenta la educación en el siglo XXI han reforzado

la necesidad de intensificar la búsqueda de propuestas y alternativas cuya aplicación contribuya a la superación de esos desafíos y en consecuencia, al logro de una educación de calidad para toda la diversidad del alumnado.

En ese contexto la investigación desarrollada revela algunas de las principales características y líneas de actualidad de la escuela histórico-cultural, en particular la relacionada con la enseñanza desarrolladora, una propuesta cuya capacidad innovadora y transformadora puede contribuir al inaplazable cambio que en los momentos actuales la enseñanza exige.

Referencias

- Allport, G. W. (1965). *La personalidad. Su configuración y desarrollo*. La Habana: ER.
- Антохина В.А. (2003). Развивающее обучение в современной школьной практике: тенденции, противоречия, перспективы. (La enseñanza desarrolladora en la práctica escolar contemporánea: tendencias, contradicciones, desafíos). *Психологическая наука и образование*, 3, 58-67.
- Arias, G. (1999). Acerca del valor teórico y metodológico de la obra de I. S. Vygotsky. *Revista cubana de psicología*, 16 (3), 19-28.
- Асмолов, А. (1993). Социальная биография культурно-исторической психологии. Л. С. Выготский и А. Р. Лурия. Москва: Педагогика-Пресс. (Biografía social de la psicología histórico-cultural de L.S. Vigotsky y A.R. Luria).
- Вересов, Н. Н. (2007). Культурно-

- историческая психология ЛС Выготского: трудная работа понимания (заметки читателя). Заметки читателя. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nveresov.narod.ru/NLO.pdf>. (La psicología histórico cultural de L.S. Vigotsky: el difícil trabajo de su comprensión).
- Божович, Л. И. (1981). Значение культурно-исторической концепции ЛС Выготского для современных исследований психологии личности. (La concepción de la concepción histórico-cultural para las investigaciones contemporáneas de la psicología de la personalidad). *Научное творчество ЛС Выготского и современная психология*, 24-30. Recuperado de www.sad26.ru/library-6-bozhovich
- Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, M. y Silverio, M. (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. La Habana: Colección Proyectos.
- Давыдов В.В. (1996). Проблемы развивающего обучения в трудах Л.С. Выготского. *Вестник*, 1. (Problemas de la enseñanza desarrolladora en los trabajos de L.S. Vigotsky). Recuperado de www.experiment.lv/rus/biblio/.../v1_davidov_problemi.htm
- D'Angelo, O. (2011). *Perspectiva socio-histórico-cultural, humanista-crítica y compleja en la formación de competencias humanas. Retos y problemas*. La Habana: CIPS, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- D'Antoni, M. (2009). Vigotsky, desarrollo infantil y aportes para el aula costarricense. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(1), 1-16. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3104722>
- Elkonin, D. y Davidov, V. (2004). *La enseñanza desarrolladora por el sistema de D.B. Elkonin y V.V. Davidov: en el camino hacia la escuela de adolescentes*. Moscú: Progreso.
- Fariñas, G. (2008). *Maestro. Para una didáctica del aprender a aprender*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Лазарев В.С. (2001). Кризис «деятельностного подхода» в психологии и возможные пути его преодоления. (La crisis del enfoque de la actividad en psicología y posibles vías para su superación). *Вопросы философии*, 3, 16-28.
- Лекторский В.А. (2001). Деятельностный подход: смерть или возрождение (El enfoque de la actividad: muerte o resurrección). *Вопросы философии*, 2, 3-10.
- Luria, A. (1978). Psicología infantil y pedagogía: Investigaciones sobre la formación de la acción consciente en la primera infancia. *Infancia y Aprendizaje*, 1(1), 24-28.
- McMurtry, A. (2006). Linking complexity with cultural historical activity theory. *International Journal of Research & Method in Education* 29 (2), 209–219.
- Miettinen, R. (2006). Epistemology of Transformative Material Activity: John Dewey's Pragmatism and Cultural-Historical Activity Theory. *Journal for*

- the Theory of Social Behaviour*, 36(4), 389-408.
- Minayo, M. (1997). *El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Mora, J. A. & Martín, M. (2009). Implicaciones de la psicología de Lëv S. Vygotsky en la concepción de la inteligencia. *Revista de historia de la psicología*, 30(4), 87-102.
- Rico, P.; Santos, E.; Martín-Viaña, V. (2004). *Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Yasnitsky, A. y Ferrari M. (2008). Rethinking the early history of post-vygotskian psychology: The Case of the Kharkov School. *History of Psychology*, 11(2), 101-121.
- Vigotski, L. (2001). *Psicología Pedagógica*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Zankov, L. (1984). *La enseñanza y el desarrollo*. Moscú: Editorial Progreso.
- Зинченко В.П. (1987). Культурно-историческая психология и психологическая теория деятельности: живые противоречия и точки роста. (La psicología histórico cultural y la teoría psicológica de la actividad: contradicciones vigentes y puntos de crecimiento). Вестник Московского университета. Психология, 14(1).
- Zinchenco, V. P. (2003). Развивающее образование. Том II. Нерешенные проблемы развивающего образования. (La instrucción desarrolladora. Tomo II. Problemas no resueltos de la instrucción desarrolladora). Moscú: АПК и ПРО.

Para citar este artículo utilice el siguiente formato:

Bell, R. (julio-diciembre de 2016). La escuela histórico-cultural: una mirada actual. *YACHANA, Revista Científica*, 5(2), 129-139.

Patricio Álvarez-Muñoz¹, Fabricio Guevara², Gina Acosta³

Fecha de recepción:

31 de mayo, 2016

Fecha de aprobación:

19 de octubre, 2016

Resumen

La sociedad de la información y su concepto tienen un génesis claramente económico, como también la globalización. Esta contribución quiere demostrar que estos conceptos nacieron en el marco de las transformaciones del capitalismo o incluso en el post capitalismo y luego pasaron a abarcar el conjunto de la sociedad. Se presentarán los casos de Silicon Valley como ejemplo de aparición de la nueva economía de la información, y también se analizarán las consecuencias humanas de la deslocalización y brecha digital. El análisis se aproximó al caso de Ecuador, donde se demuestra que este país se encuentra en la senda de la nueva economía de la información, debido a la constante reducción del analfabetismo digital, siendo del 30% en el año 2013; y la proyección de incrementar el fondo de recursos procedente de Corea.

Palabras clave: Brecha digital, capitalismo, conocimiento, Ecuador, sociedad de la información

Abstract

The information society and its concept have a distinctly economic genesis as well as globalization. This contribution wants to show that these concepts were born under the transformations of capitalism and post capitalism and later they went on to cover the whole society. Cases like Silicon Valley as an example of appearance of the new information economy will be presented and the human consequences of relocation and digital divide will also be analyzed. The analysis approaches the case of Ecuador, which shows that this country is in the path of new information economy due to constant reduction of digital illiteracy -being 30 % in 2013-; and the projection of funds increasing from Korea.

Keywords: Digital divide, capitalism, knowledge, Ecuador, information society

¹Universidad Estatal de Milagro, Ciencias Administrativas, Cda Universitaria Km 1,5 vía al Km26 091050 Milagro - Ecuador (palvarezm@unemi.edu.ec). <http://orcid.org/0000-0002-9754-8050>

²Universidad Estatal de Milagro, Ciencias de la Ingeniería, Cda Universitaria Km 1,5 vía al Km26 091050 Milagro - Ecuador (fguevarav@unemi.edu.ec)

³Universidad Estatal de Milagro, Ciencias Administrativas, Cda Universitaria Km 1,5 vía al Km26 091050 Milagro - Ecuador (gacostan@unemi.edu.ec)

Introducción

Una sociedad de la información es aquella en la cual las tecnologías que simplifican la creación, distribución y manipulación de la información juegan un papel fundamental en las actividades de la sociedad. La Sociedad de la Información y su concepto, así como la globalización, tienen una procedencia totalmente económica: vieron la luz en el marco de las transformaciones del capitalismo, al inicio denominado postindustrial, o incluso postcapitalismo; así en la medida que las transformaciones de los procesos productivos en combinación con el desarrollo de nuevas tecnologías determinaron el avance del conjunto de la sociedad hacia una sociedad basada en la información.

El término de Sociedad de la Información se usó inicialmente en el contexto de la sociedad postindustrial. El constante avance de la tecnología y su aplicación en los procesos de producción y las nuevas condiciones económicas generadas como consecuencia del crecimiento económico a lo largo de la década de los cincuenta y sesenta, parecía que alterarían las condiciones en las que el capitalismo mundial había operado.

Tras la gran crisis del 29 y la Segunda Guerra Mundial, el modelo imperante era el Fordista¹; este modelo que toma el nombre del modo de trabajar en las fábricas Ford, basado en un control científico de los tiempos de producción, en el abaratamiento de los costes y por tanto, en una mayor productividad, se asoció en la posguerra con el Estado del Bienestar, dirigido principalmente a la clase media, con el objetivo de aumentar el consumo. Esto fue facilitado además por la tendencia a los

¹Fordismo: Es un sistema de producción en serie. Apareció en el siglo XX promoviendo la especialización, la transformación del esquema industrial y la reducción de costes.

pactos con los sindicatos, todo ello en el contexto de la Guerra Fría y la importancia de los estados socialistas, que constituían una amenaza para el capitalismo, según Coriat (1982).

Desarrollo

Crisis de un modelo

Por la confluencia de varios factores, el modelo comenzó a entrar en crisis a finales de los sesenta y sobre todo, a inicios de los setenta con la crisis del modelo energético Berberoglu (2002). Frente al modelo Fordista aparecía una alternativa que recibió el nombre de Toyotismo², inspirada en los modos de trabajo y de organización de la economía japonesa Dose, Jurgens y Malsch (1999).

La estructura rígida del trabajo en cadena se sustituía por criterios de flexibilidad y versatilidad del trabajador y nuevas maneras de entenderse éste con la empresa, incorporando nuevas modalidades de producción, como el *just in time*, que buscó una nueva reducción de costes y el resultado de mejores beneficios. Esta novedosa manera de entender la producción se tradujo inmediatamente en una nueva manera de ver la política económica, asociada a lo que se conoce como neoliberalismo y las consiguientes crisis del Estado del Bienestar de raíces keynesianas.

En la década de los setenta y los ochenta, se produce una reestructuración de las relaciones de producción y la emergencia de las nuevas tecnologías asociadas a la información y la comunicación, cuyo papel acabó siendo fundamental en la

²Toyotismo: corresponde a una relación en el entorno de la producción industrial que fue pilar fundamental en el sistema de procedimiento industrial japonés y coreano, y que después de la crisis del petróleo de 1973 empezó a desplazar al fordismo como modelo de producción en cadena.

transformación de un nuevo modelo económico que se basa en la sociedad de la información, desde el momento en que este modelo desplaza a otras realidades como fuente de valor y se transforma en factor decisivo de producción. Galbraith (1967) analizó las condiciones de las grandes empresas y las corporaciones y ponía énfasis en lo que llamó la tecnoestructura, es decir, su reflexión ya era un análisis de la importancia creciente del conocimiento como poder y como potencial productivo, su enfoque aunque desde otra perspectiva, coincidió con el planteamiento de Drucker quien consideraba al conocimiento, desde su obra en 1967 *The effective executive*, como factor decisivo y a su vez al trabajador lo llamó el trabajador del conocimiento (*Knowledge worker*).

El acelerado desarrollo de las TICs, unido a los cambios que en los ochenta acompañaron a la globalización, facilitó enormemente la movilidad de capitales, y dio lugar a que naciera una nueva realidad económica, que pasó a llamarse nueva economía o economía digital. Este nuevo nombre fue discutido desde sus comienzos como una verdadera revolución económica (Terceiro, y Matías, 2001). En el año 2001, Joseph Stiglitz, Joe Akelorf y Michale Spence recibieron el Premio Nobel de Economía, por haber explicado las características de un nuevo concepto económico, a partir de lo que llamaron economía de la información, que era diametralmente opuesto con el esquema clásico de la información perfecta, sustituyéndolo por el principio de la información asimétrica. Stiglitz (2004), afirmaba que:

La lectura con el pasado más importante en el campo de la Economía se encuentra quizás en la economía de la información. Ahora se reconoce que la

información es imperfecta, que obtener información puede ser costoso, que hay importantes asimetrías en la información y que el tamaño de esas asimetrías de la información puede ser afectado por las acciones de las empresas y de los individuos. Este reconocimiento afecta profundamente la comprensión de la sabiduría heredada del pasado, como era los teoremas fundamentales del bienestar o la caracterización básica de una economía de mercado, y proporciona explicaciones de fenómenos económicos y sociales que serían difíciles de mantener de otra manera. (p. 580).

Las TICs ya estaban formalmente desarrolladas e implementadas en el momento de otorgarle el premio Nobel, y el internet como un fenómeno mundial ya estaba desarrollándose plenamente. Shapiro y Varian (2000) afirmaban:

El ritmo frenético al que van cambiando nuestros hábitos, y la actual fascinación por la economía de la información responde a los avances en la tecnología y en la infraestructura de la información, y no por que se haya producido ningún cambio fundamental en la naturaleza de la información o incluso en la magnitud. El valor de la Web viene determinado por su capacidad de proporcionar acceso inmediato a la información. (p. 8).

Paul Romer, economista y Premio Nobel, dio a conocer por primera vez el término *revolution soft* para referirse a los cambios que se producían en el ámbito económico, manifestando que prefería utilizar tal término y no nueva economía, ya que pretendía enfatizar el aspecto diferenciador respecto a la economía que se basaba en la industria pesada, la importancia del acceso a la información frente a la acumulación.

Más allá de las divergencias de conceptos, nadie parece negar la importancia de la información como factor de esa nueva realidad.

Fijémonos en tres aspectos: Primero, el papel fundamental de la tecnología digital y de la información, entendida desde la perspectiva que definieron Shapiro y Varian (2000). en el dominio de la información. Segundo, que las nuevas tecnologías determinan nuevos modos de trabajo en red, muy similar a la flexibilidad que era característica del toyotismo, el cual se convierte en el elemento diferenciador, ya no en un contexto de una industria pesada, si no característica de la nueva economía de la información. Tercero, la mundialización o globalización que confluye con los puntos anteriores, a partir del concepto de Sociedad Red y que ya se manifestó que es una de las características de la nueva sociedad.

Estos tres puntos se implican y condicionan mutuamente, y para profundizar con detalle estos aspectos, revisaremos el modelo que supuso Silicon Valley el cual representó un mito y nombre ligado a la nueva economía.

2.1 Silicon Valley y la nueva economía

Con esta aproximación se pretende demostrar que en este caso como en ningún se expresa otro de los rasgos de la nueva economía. Teniendo en cuenta la paradoja de que una ciudad pequeña sirva para analizar los rasgos y características de una economía globalizada. Según Castells y Himanen (2006):

Los orígenes de Silicon Valley, en el año 1938, y la fundación de HP en un garaje de Palo Alto, con ayuda de Frederick Terman el que fue Decano de la Escuela de Ingeniería de Stanford y jugó un papel decisivo en el desarrollo del Parque

Industrial de esa ciudad. Esta historia se globalizó, pues muchos de sus actores procedían de diversos países.

Precisamente, su éxito se basó en el trabajo en red que ellos crearon mediante el despliegue de las TICs, (Castells, y Himanen, 2006). Por lo cual su importancia no reside en ser la cuna de la nueva economía, sino también convertirse en el nuevo modelo de paradigma económico, tanto por su funcionamiento como por el hecho de que lo local se hizo global.

La investigación desarrollada por Castells y Himanen (2006) descansaba bajo el razonamiento de que en un espacio geográfico pueden confluir tres factores: mano de obra, capital y materia prima. La materia prima se refiere a los nuevos conocimientos sobre tecnologías de la información y la mano de obra eran los ingenieros especializados y científicos de Silicon y el capital que provenía de dos fuentes oficiales: el departamento de defensa de EEUU y el capital de riesgo, que es una forma de inversión de bastante importancia para la investigación e innovación.

De este panorama se obtiene una visión completa de los elementos que forman parte de la Sociedad de la Información. Por un lado, es la información la materia prima básica gracias al desarrollo de nuevas tecnologías y el constante aporte de la innovación como factor clave. Y esta innovación es la que requiere de mayores esfuerzos de inversión pública, o de nuevas maneras de inversión privada en términos de capital de riesgo; aspecto que a lo largo del tiempo, asociado con otras variables, ha dado al capitalismo financiero en la nueva economía.

Otro factor importante, fue el trabajo en red a través de las facilidades que brindó el

internet, lo que aceleró los resultados y los rendimientos.

El caso de Silicon Valley es un caso irreplicable y se dio de acuerdo con coyunturas específicas que lo diferencian de otros contextos, donde si no tomamos en consideración estas diferencias, podemos darnos cuenta que estos rasgos permiten obtener una aproximación de la nueva economía en el mundo y su presencia como tal en cada área, como lo señaló Castells en su conferencia en Barcelona en el año 2001 “no es el futuro, no es California, no es América, es la nueva economía que se desarrolla de manera desigual en todas las áreas del mundo” (p. 208).

Las características encontradas en Silicon Valley, podemos describirlas una a una, empezando por la importancia del conocimiento y la información. Así, la revolución del conocimiento es una revolución en términos de productividad, ya que la ventaja de esta nueva materia prima asociada con la innovación permanente desemboca en un aumento de la productividad, que de acuerdo con los resultados, pone en entredicho a una ley económica muy conocida, la ley de los rendimientos decrecientes³. Este mismo principio fue aplicado mucho después a la industria; pero la innovación y el conocimiento alteraron este principio en la medida que se trata de un factor que termina siendo más importante que el precio, que es solo una derivación de la innovación. El concepto mismo de mercado en los términos clásicos conocidos, se modifica a partir

³Ley de rendimientos decrecientes: es una de las leyes más difundidas de la economía. Afirma que a medida que se añaden cantidades adicionales de un factor productivo en la producción de un bien, manteniendo el empleo del resto de los factores sin variación, se alcanza un punto a partir del que la producción total aumenta cada vez menos hasta que incluso empieza a disminuir.

de ahí, y eso hace que al conocimiento y la innovación ya no les sean aplicables las leyes que determinan el principio de los rendimientos decrecientes.

Tomando en cuenta los criterios de los estudiosos Shapiro y Varian (1999), las características de la información pueden explicar este comportamiento; la más importante puede ser que la información es cara de producir pero barata de reproducir, así, la información tiene unos costes fijos altos y unos costes marginales bajos.

La producción de un celular se lleva la mayor parte de los costos fijos, porque el coste de su reproducción es muy inferior a la producción. Todo esto determina que a mayor producción, menor coste medio de producción, lo que implícitamente vemos que poco tiene que ver con el principio de los rendimientos decrecientes. Entonces, frente a la ley de los rendimientos decrecientes, la economía de la información o nueva economía, se basa en el principio de que la utilidad marginal de la información es siempre creciente. En otras palabras, el coste de adquirir conocimiento es considerable en tiempo y dinero; pero una vez adquirido, ese conocimiento a medida que incrementa la demanda y produce más, reduce el coste medio, como consecuencia del efecto red generado por la demanda.

Podemos argumentar que esas características las podemos encasillar en lo que conocemos como economías de escala⁴, sin embargo algunos autores consideran incluso que esa aproximación es insuficiente para captar la dimensión económica del conocimiento, la cual tiene unas características que lo harían en términos cualitativos totalmente diferente

⁴Economías de escala: En microeconomía, se entiende por economía de escala las ventajas en términos de costos que una empresa obtiene gracias a la expansión.

a las economías de escala, ya que se basan más en el crecimiento de la producción que en el de la demanda.

En el caso de Silicon Valley, las actividades basadas en el conocimiento fueron financiadas por dos fuentes del Departamento de Defensa americano, mucho más marcado en los inicios y luego de manera sostenida, por la inversión privada a través del capital de riesgo. Este modo de inversión se consideró especialmente apto para el desarrollo de esta economía y esta contribuyó fuertemente a la creación de una nueva realidad económica. Este modelo determinó una parte del auge de lo que se conoció una vez privatizado internet como *empresas.com*; estas empresas eran en gran parte financiadas por capitales de riesgo, lo cual determinaba un valor bursátil muy alto, el mismo que al generalizarse esta práctica, provocó lo que se conoce como la burbuja.com y posteriormente su desplome en el año 2000.

La relación entre la productividad y las TICs se ha convertido en un factor importante de la inversión en I+D+I, tanto en lo privado como en lo público, como uno de los rasgos de la nueva economía. A pesar de que la crisis económica ha producido un descenso en la inversión en nuevas tecnologías en los últimos años, los países desarrollados o en vías de desarrollo, comparten aun la importancia de que la I+D+I desempeñará una función esencial en el fomento del crecimiento económico y la creación de puestos de trabajo.

La segunda característica de la experiencia de Silicon Valley es el funcionamiento en red. Este funcionamiento resulta ser determinante en la nueva economía, ya que a la hora de producir, distribuir y consumir, las dinamizan eficientemente. La red nace como un conjunto de conexiones a un modo de organización que opera en tiempo real

y como tal, más que una red única, es una red de redes que dota a las empresas y a la economía mundial de una gran flexibilidad y adaptabilidad. De acuerdo con Castells (2001), las empresas que no incorporen las redes en sus operaciones, no podrán sobrevivir, esto demuestra la dimensión que tienen las redes en el desarrollo de la economía mundial.

Así, la red como estructura y como forma de trabajo, se transformó en algo indispensable, hasta el punto de que ya se habla de una economía de red, no para referirse al modelo económico de Silicon, sino a un tipo concreto de modelo que genera riqueza y producción, basado exclusivamente en redes.

La tercera característica del caso Silicon Valley es su dimensión global, sustentándose en las TICs y las redes, lo cual permitía esa extensión global. El mercado donde más visible es la globalización es el financiero, cuya expansión fue una muestra real del funcionamiento combinado de estas dos variables. Además, en el campo empresarial estas variables permiten tomar decisiones en tiempo real y la posibilidad de organizarse de una manera más eficaz, derrumbando barreras geográficas que impedían el desarrollo global. Este escenario se reforzó por el contexto político internacional en el momento de las creaciones de organismos internacionales, como la Organización Mundial de Comercio (OMC) en 1995, la tendencia a la concentración de empresas y la regionalización de la economía, a través de la creación de grandes zonas como la Unión Europea o la Unión de Países Norteamericanos integrando a México, EEUU y Canadá, y últimamente la Unión de Países Sudamericanos (UNASUR).

De acuerdo con la figura 1, podemos señalar que las perspectivas para el futuro, parecen basadas en los rasgos que hemos señalado

en el caso de Silicon Valley: tecnología e innovación, trabajo en red y progresiva globalización.

Consecuencias humanas y brecha digital

Al momento de considerar una aproximación a la dimensión económica de la Sociedad de la Información debemos mencionar lo que conocemos como deslocalización. Estudiosos del tema como Grignon (2004), Villemus (2005) y Labari (2013) proponen que la deslocalización es un proceso irreversible al cual se dirigen las economías basadas en la información. En el sentido más amplio, se puede entender el significado de deslocalización, como el proceso mediante el cual las empresas, especialmente las grandes, reorganizan sus formas de trabajo, reconfigurando así el empleo y afectando con ello al conjunto de países, produciendo externalidades.

La forma más concreta de deslocalización es el traslado de las empresas de un país a otro, con los consiguientes efectos que esto provoca; pero estas empresas generalmente se ven estimuladas a deslocalizarse por

regulaciones laborales más flexibles y salarios más bajos, lo cual permite reducir costes de producción derivados del trabajo que por lo general son los costes más pesados. Esta deslocalización se produce con más frecuencia en países con economías más desarrolladas, con fuerte peso sindical y un mercado bien regulado, lo cual provoca el traslado a países de economía emergente como los países asiáticos, China y la India o países ex comunistas.

Al inicio se entendió por deslocalización solo lo que afectaba a las industrias y al cierre de grandes fábricas, pero con el tiempo esta idea cambio, ya que empresas con fuerte desarrollo de TIC y externalización de servicios, también fueron afectadas, es el caso de las telefónicas, la banca, las aplicaciones informáticas, etc. En virtud de lo que hemos mencionado acerca de la economía en red, la deslocalización se convirtió en un elemento inseparable de la nueva organización empresarial y ha conducido a una nueva fase de reestructura de externalización de servicios que tiene las sedes físicas en lugares de salarios bajos y menor rigidez laboral.

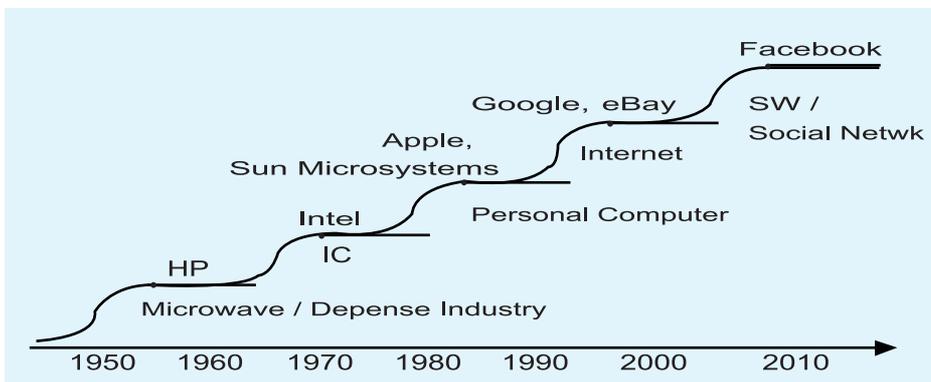


Figura 1: Evolución de Silicon Valley
Tomado de Young-soo (2014).

En un futuro, estas variables dominarán el accionar de los mercados y el término deslocalización perderá su sentido, simplemente porque en una economía en red a la que irremediamente nos dirigimos, la localización dejará de ser importante. En realidad, lo que se proyecta para el futuro y que ya es un hecho del presente, sin duda será que el verdadero problema económico ligado a la globalización de mercados, será el problema de la brecha digital.

Así, al problema de la deslocalización y el de la brecha digital se observa que tendrán de común la ineficiente distribución de los recursos, y en este sentido, cualquiera que sea el rumbo que tome el modelo económico imperante capitalista, su problema siempre será el de la justicia distributiva.

De esta manera, la brecha digital se convierte en una nueva forma de abismo entre los países desarrollados y los que están en vías de desarrollo. La situación es clara y sencilla: si la nueva economía se basa en las nuevas tecnologías, al viejo problema de la propiedad de los medios de producción, se añade ahora uno nuevo en torno al acceso y a la inclusión. Cabe señalar que la red, en términos de la nueva organización económica mundial, funciona

en términos de inclusión y exclusión. De esta manera debemos recordar que a pesar de la inalterable importancia de la producción, ahora se ha añadido una nueva barrera para los desfavorecidos a través de una nueva forma de exclusión, la incapacidad para estar conectado, por falta de infraestructuras o por falta de alfabetización digital para acceder a ellas, o por ambas cosas a la vez, que al parecer es la más frecuente (ver figura 2).

Respecto a Ecuador, desde el año 2010, se da un impulso al desarrollo de redes digitales, y como se puede ver en la figura 2, las personas sin conocimiento digital se reducen al 17% durante el periodo del 2010 al 2013. Programas de vinculación realizados por las instituciones de educación superior para cubrir cada vez más los déficits de conocimiento de las sociedades vulnerables, han sido decisivos al momento de lograr esta meta; pero aún sigue siendo insuficiente.

De manera general, este problema, se convirtió muy pronto en el efecto indeseable más visible de la Sociedad de la Información y en ese sentido, a diferencia de lo que ocurrió en los comienzos de la Revolución Industrial con los efectos de varias formas de miseria generada por esta, esta dinámica industrial tomó bien pronto conciencia de



Figura 2. Porcentaje de personas analfabetas digitales por área en Ecuador. Periodo 2010-2013. Tomado de Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2013).

la misma. Aún hoy, en la Sociedad de la Información, sigue siendo este un problema latente sin resolver.

Conclusiones

La importancia de la nueva economía de la Sociedad de la Información ha tensionado las estructuras clásicas de la manera de cómo se desenvuelven las empresas. Esto debido a que este concepto proviene de una base fundamentalmente económica, y por lo tanto, muy pertinente a la hora de fomentar proyectos empresariales sustentables y exitosos.

En el caso de Silicon Valley, se puede concluir que el éxito de este proyecto se basó en tres características: El gobierno no estuvo directamente involucrado, el sector privado a través de los capitales de riesgo es el catalizador del desarrollo y sostenibilidad del sistema y mejores políticas, y estrategias que permiten fomentar la creación de ecosistemas tecnológicos basados en una economía de la información.

Adicionalmente, Silicon Valley tiene una característica única de colaboración en red, que puede servir de ejemplo y soporte para la generación de nuevos espacios de fomento empresarial en países en vías de desarrollo.

De acuerdo con lo expuesto, se destaca el caso más importante de éxito de fondos privados de capital de riesgos como es el de Silicon Valley, aunque actualmente se destacan también los casos como el Fondo Yozma de Israel⁵, Fondo de Fondos Corea⁶, todos ellos

⁵Se originó a partir del programa Yozma, utilizado en la oficina del Jefe Científico, OCS, dependiente del Ministerio de Industria y comercio durante el período de 1992-2000. Fondo Yozma fue la política de capital de riesgo de Israel, comenzó con un fondo de 100 millones de dólares a partir de 1993 y finalizó en 1998.

⁶Fondo Motae del Gobierno de Corea (fondo de fondos) para establecer los ecosistemas de riesgo competitivos.

con un alto impacto socioeconómico en la economía de sus países respectivos.

En el caso de Ecuador, con la llegada del actual gobierno se dio una importancia sin precedentes a este tema. Hasta el punto que el estudio de Global Information Technology Report (GITR, 2014) confirma la tendencia del país de los cuatro últimos años de escalar posiciones en el ranking realizado en base a la Network Readiness Index (NRI),⁷ ocupando el puesto 82 en la actualidad, en lo que respecta a aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación.

Los análisis pertinentes de todos los casos exitosos y en el que juega un papel importante la economía de la información, considera que el modelo del fondo de recursos procedentes de Corea y promocionado por el gobierno, es aplicable en nuestro país, ya que mantiene características muy similares en los inicios de la conformación de la experiencia de Corea y Silicon Valley, y que hoy por hoy, utilizan la economía de la información como base de su sostenibilidad y desarrollo permanente.

Referencias

- Berberoglu, B. (2002). *Labor and capital in the age of globalization: The labor process and the changing nature of work in the global economy*. Lanham, Maryland, USA: Rowman & Littlefield.
- Castells, M. (enero-marzo de 2001). La ciudad de la nueva economía. *Papeles de población*, 7(27), pp. 206-221. Recuperado de goo.gl/J2hgwO

Este Fondo de Fondos de Corea (FOF), comenzó desde el año 2005 por 30 años para suministrar fondos de riesgo estables.

⁷El NRI es un indicador compuesto que mide la habilidad de una economía para apalancar sus avances en las TICs, en beneficio de su competitividad y el buen vivir de sus ciudadanos

- Castells, M. (2006). *La Sociedad Red. Una visión global*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Castells, M., y Himanen, P. (2006). Modelos institucionales de sociedad red: Silicon Valley y Finlandia. En M. Castells (coord.). *La sociedad red: una visión global* (pp. 79-119). Madrid: Alianza Editorial.
- Coriat, B. (1982). *El Taller y el Cronómetro: Ensayo sobre el Taylorismo, el Fordismo y la Producción en Masa*. México D.F., México: Siglo XXI editores.
- Dose, J. (1999). *From Fordism to Toyotism? The social organization of labor in Japanese Automobile Industrie*. Londres, Inglaterra: Roudledge.
- Drucker, P. (1967). *The effective executive*. New York, USA: Harper & Row.
- Galbraith, J. K. (1967) *El nuevo Estado industrial*. Madrid: Editorial Ariel S.A.
- Grignon, F. (23 de junio de 2004). Rapport d' Information N° 374. Sénat. Session Ordinaire de 2003-2004. Recuperado de goo.gl/bUWfhQ
- INEC. (2013). *Tecnologías de información y comunicaciones (TIC'S) 2013*. Recuperado de goo.gl/AvFKMe
- Labari, B. (2013). Sociologie des délocalisations. *Autres lieux, autres regards*. Recuperado de https://books.google.com.ec/books?id=h1KWAgAAQBAJ&pg=PA85&lpg=PA85&dq=labari+sociologie+des+delocalisations&source=bl&ots=_0sa4A dp0j&sig=OmHQ-E1Us-HKACJ10T19o0WrDyk&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=labari%20sociologie%20des%20delocalisations&f=true
- Shapiro, C. y Varian, H. (1999). *El dominio de la información. Una guía estratégica para la economía de la red*. Recuperado de https://books.google.com.ec/books?id=H7hZUf17PXMC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=true
- Stiglitz, J. (2004). Information and the Change in Paradigm in Economics, Part 2. *The American Economist*, 48(1), pp. 17-49. Recuperado de goo.gl/i11Dzz
- Terceiro, J. y Matías, G. (2001). *Digitalismo. El nuevo horizonte sociocultural*. Madrid: Taurus.
- Villemus, P. (2005). *Délocalisation. Aurons-nous encore des emplois demain?* Paris, Francia: Seuil.
- World Economic Forum. (2014). *The Global Information Technology Report*. Recuperado de goo.gl/h9IUvC
- Young-soo, Y. (13 de noviembre de 2014). Strategy for building Ecuador's ventures Ecosystems [Conferencia magistral, archivo de video]. *V Congreso Iberoamericano de Ingeniería de Proyectos (CIIP) y IV Congreso Internacional de Conocimiento e Innovación (CIKI)*. Universidad Técnica Particular de Loja. Recuperado de <https://www.flickr.com/photos/utpl/15778675811>

Para citar este artículo utilice el siguiente formato:

Álvarez-Muñoz, P., Guevara, F. y Acosta, G. (julio-diciembre de 2016). La nueva economía de la sociedad de la información. *YACHANA, Revista Científica*, 5(2), 140-149.

Ronny Correa Quezada¹

Fecha de recepción:
11 de agosto, 2016

Fecha de aprobación:
19 de octubre, 2016

Resumen

La perspectiva regional del desarrollo económico ha estado presente bajo distintas modalidades y alcances en los países de América Latina. En el presente trabajo se lleva a cabo un examen de Ecuador, país que bajo sus propias condiciones históricas, económicas y políticas planteó formas específicas en el diseño e instrumentación de su política regional. Se trata de ubicar las etapas y alcances que tuvo la política pública en el contexto de los modelos de desarrollo económico adoptados, considerando estrategias e instrumentos que el Estado planteó para afrontar las problemáticas regionales y territoriales del desarrollo económico.

Palabras clave: América Latina, desarrollo regional, política de desarrollo, economía regional.

Abstract

The regional economic development perspective has been present in various forms and scopes in Latin America. This article proposes the analysis of Ecuador, a country with very particular historical, economic and political conditions that constructed very specific ways for the process of designing and implementing regional policy. The goal is to identify and scope that public policy had in the context of adopted economic development models considering the strategies and approaches that the government used to address regional problems and territorial economic development.

Keywords: Latin America, Regional development, development policy, regional economy.

¹Docente Investigador del Departamento de Economía de la Universidad Técnica Particular de Loja.
rfcorrea@utpl.edu.ec

Introducción

Desde mediados de la década de los cuarenta del siglo XX, la mayoría de los países de América Latina han implementado distintas modalidades de política pública para revertir las desigualdades territoriales. Estas iniciativas de intervención del Estado han transitado por varios derroteros y etapas en función del modelo de desarrollo económico. En este sentido, se propusieron distintas formas de inserción de las regiones en los mercados domésticos e internacionales; se amplió la dotación de infraestructura; se impulsaron procesos localizados de inversión industrial; se crearon incentivos en distintas modalidades para orientar sectores productivos y procesos de ocupación del territorio, entre otros (Gasca y Correa, 2016).

La descentralización de recursos financieros y de las decisiones políticas a través de la asignación o devolución de capacidades a los actores regionales/locales (gobiernos provinciales y municipales), también han sido considerados en las agendas de desarrollo de varios países que han padecido las desigualdades del ingreso generados por procesos de concentración económica en determinados territorios y el excesivo control de los recursos y de las decisiones ejercida por los gobiernos centrales.

Aunque las políticas públicas en América Latina han tratado responder a problemas como los señalados, los resultados son heterogéneos y presentan distintos alcances, pues mientras unos países han consolidado el andamiaje institucional en esta materia; en otros el enfoque presenta discontinuidades y escasos progresos. Así, en tanto que la mayoría los proyectos de desarrollo de los países latinoamericanos plantean esquemas para incentivar regiones y atacar los desequilibrios sociales y económicos por distintas vías, otros se han

preocupado más por impulsar mecanismos de descentralización política y fiscal; mientras que en ciertos casos, el interés se ha focalizado en el mercado global de *commodities* o de ciertas manufacturas como catalizador de sus regiones.

En el presente trabajo se realiza un examen de las modalidades y los alcances de las políticas regionales en Ecuador, país que bajo sus propias condiciones históricas, económicas y políticas, ha planteado por más de medio siglo rutas específicas de política pública para atender los problemas espaciales del desarrollo económico.

Para cumplir con este propósito, el trabajo se ha dividido en cuatro partes. En la primera se presenta un marco de referencia sobre la evolución y orientaciones que tuvieron las políticas de corte regional en América Latina. En la segunda sección, se analizan los antecedentes de las políticas regionales en Ecuador durante la fase de sustitución de importaciones cuyo rasgo principal fue una amplia intervención estatal para favorecer esquemas dirigidos de crecimiento económico regional. Mientras que en la tercera parte, se hace referencia a los cambios registrados en la política regional a partir de la implantación del modelo neoliberal; y se enfatiza en el alcance que han tenido las políticas públicas en la última década. Finalmente, en la última sección, se consideran algunas de las conclusiones en términos de las continuidades, cambios y retos que tiene la política de desarrollo regional de acuerdo a la experiencia analizada.

Las políticas regionales en América Latina

Desde finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX, diversos países de América Latina atravesaron por un proceso difícil para

organizar sus economías. A las secuelas de la larga etapa colonial, se sumaron diversos conflictos internos que requerían superarse para consolidar naciones independientes con Estados funcionales y economías estables. En este contexto, el desarrollo de la economía capitalista latinoamericana fue un proceso prolongado y se caracterizó, entre otros aspectos, por una relación de subordinación a los países que se habían vuelto hegemónicos en la economía mundial.

La mayoría de los países latinoamericanos entraron en una senda de crecimiento económico al asumir funciones de proveedores de materias primas, alimentos y recursos energéticos para el mercado mundial. Esta fase en que se configuró el modelo primario-exportador, se le apostó al ingreso de divisas para financiar el crecimiento vía las exportaciones obtenidas en sectores como la minería, la extracción de hidrocarburos, la producción de alimentos agrícolas y ganaderos, los recursos forestales, entre otros. Así, en las primeras décadas del siglo XX la mayoría de los países se habían especializado en alguna o algunas materias primas exportables, lo que configuró un proceso espacial de división del trabajo en el subcontinente (Gasca y Correa, 2016).

El modelo primario-exportador resultó una forma de inserción de América Latina en el mercado internacional que, además de contribuir a reproducir un patrón de acumulación desigual, generó distintos niveles de especialización e impulso temporal de las regiones internas que se dedicaron a la producción de determinados productos exportables. Aunque este modelo vuelve a resurgir recientemente debido a los procesos de reprimarización de la economía de varios países latinoamericanos, resulta necesario subrayar las limitaciones y desventajas que planteó el esquema en Latinoamérica en su fase original, debido al

deterioro de los términos de intercambio; la vulnerabilidad macroeconómica en función del ciclo de los precios de los productos exportables y la escasa articulación de la economía interna debido a la formación de enclaves productivos (Iturralde y Francke, 2013).

El periodo de la Segunda Guerra Mundial y los años posteriores de la posguerra, representaron una coyuntura para Latinoamérica que permitió reorientar su crecimiento. La adopción e implementación de políticas de industrialización se situaron como motor de la economía y de articulación de los mercados internos, lo cual sumado al fortalecimiento de los aparatos estatales, representaron dos hechos que reconfiguraron las economías nacionales y subnacionales.

El modelo de industrialización por sustitución de importaciones (ISI), además de situarse como un nuevo régimen de acumulación, facilitó la consolidación de los estados nacionales en la medida que el periodo de auge favoreció mayor estabilidad, dinamismo y una alta captación de recursos por parte del Estado. Ello permitió generar procesos redistributivos del ingreso a través de la construcción de infraestructura económica y social. No obstante lo anterior, desde la perspectiva espacial, el modelo derivó en una serie de sesgos, en tanto que los procesos localizados y selectivos de inversión, despliegue de infraestructura e incentivos, vinculados principalmente al sector manufacturero, repercutieron en una mayor concentración del empleo y el ingreso en las ciudades. De esta manera, las aglomeraciones urbanas de la industria y la infraestructura generaron efectos acumulativos en determinados núcleos de crecimiento económico y demográfico.

La conformación de economías nacionales que giraban alrededor de uno o dos centros

económicos es uno de los principales rasgos derivado del proceso de ISI que persiste hasta la actualidad en la mayoría de los países latinoamericanos, lo cual ha sido uno de los elementos causales de las desigualdades interregionales, tal y como lo han documentado los trabajos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2009), así como también las investigaciones de Coraggio (1994), Cuervo (2003), Boisier (2006) y Mattar y Riffo (2013).

El efecto centralizador derivado del modelo de ISI y los procesos de polarización regional seguramente no fueron deliberados ni previstos, en la medida que los enfoques sectoriales detonaron procesos de crecimiento que no atendían a una lógica espacial explícita. Así, durante varias décadas el proceso de concentración económica y de las desigualdades espaciales al interior de los países, parecía un hecho inercial pero que no se podía soslayar. Fue hasta la década de los setenta que varios países reaccionaron ante esta situación mediante diversas políticas públicas y estrategias gubernamentales. De acuerdo a Stöhr (1975), las políticas de corte regional implementadas en varios países latinoamericanos en la década de los setenta tenían cinco orientaciones: las de descentralización política; las de impulso a nuevas ciudades y *polos de desarrollo*; las de atención a zonas deprimidas; las de colonización para el aprovechamiento de recursos naturales; y las de carácter fronterizo.

Las modalidades anteriores de política pública se expresaron en distintas iniciativas, planes, programas y estrategias como lo sugiere Cuadrado-Roura (1995) y Capello (2006), a raíz de estudiar el vínculo entre teoría y acción de las políticas públicas regionales por un período de

cinco décadas. De esta manera la política regional requirió la creación de marcos institucionales *ad hoc* para armar el diseño instrumental y fortalecer la capacidad del Estado y los gobiernos a través de ejercicios que requerían un despliegue de recursos y nuevos esquemas de concertación entre los niveles centrales y los subnacionales, a fin de generar distintas sinergias y hacer operativas las distintas fórmulas para afrontar el problema de la concentración económica y las desigualdades interregionales.

Debido a lo anterior, las políticas regionales en América Latina tuvieron uno de sus mayores auges durante la década de los setenta, no solo por el gran despliegue de las iniciativas de política pública y la creación de organismos, sino también por el desarrollo de mejores capacidades técnicas de gestión y planeación territorial a través de la formación de expertos, donde la CEPAL, mediante el Instituto de Planificación Económica y Social, jugaría un papel relevante, tal y como se documentó recientemente por Riffo (2013).

Durante la década de los ochenta y parte de los noventa, varios países registraron crisis financieras, económicas y coyunturas políticas difíciles que inhibieron el desempeño del Estado y comprometieron el futuro de las políticas regionales. El problema de la desigualdad regional en los países latinoamericanos siguió siendo un renglón pendiente que se agudizó bajo el modelo neoliberal en la medida que en varios países se exacerbaban los niveles de pobreza y desigualdad tanto social como regional. Por otra parte, bajo el contexto de creciente globalización económica, los estados tuvieron que replantear esquemas de intervención adaptados a entornos de exacerbada competencia y mayor participación de agentes privados.

Bajo este contexto, varios países latinoamericanos transitaron de las tradicionales *políticas regionales*, que se focalizaban en el tema de la concentración y las desigualdades espaciales, hacia las *políticas de desarrollo regional* (Cuadrado-Roura y Aroca, 2013), que planteaban propósitos e instrumentos para entornos económicos más complejos. Ello incluyó aspectos como: la movilización de recursos endógenos de los territorios; la ampliación de infraestructura física de las regiones como base de la creación de nuevos mercados y la competitividad; la eficiencia del Estado a través de reformas orientadas a mejorar los sistemas de planeación y gestión territorial; el rediseño de marcos institucionales y la creación de nuevos organismos encargados de la política regional; así como la mayor descentralización política y fiscal, a fin dotar de capacidades de decisión a los gobiernos subnacionales y de abrir espacios de participación política y financiera para los actores locales. En la figura 1 se presenta

un esquema con una línea de tiempo que permite visualizar el contexto internacional, bajo el cual se implementaron los modelos de desarrollo y las políticas regionales en América Latina desde la década de los años veinte.

Gasca y Gorrea (2016) con referencia a los modelos de desarrollo en América Latina, señalan los siguientes hechos estilizados:

- a. Los modelos de desarrollo instituidos respondieron, y estuvieron subordinados, al mercado internacional y a las diversas formas de expansión del capitalismo; esto como parte del sistema de dependencia de esta región con respecto a los países que conservan la hegemonía mundial;
- b. En sentido histórico las desigualdades regionales en América Latina empiezan a acentuarse a partir y como consecuencia directa del modo de producción capitalista (Acedo, 1969);

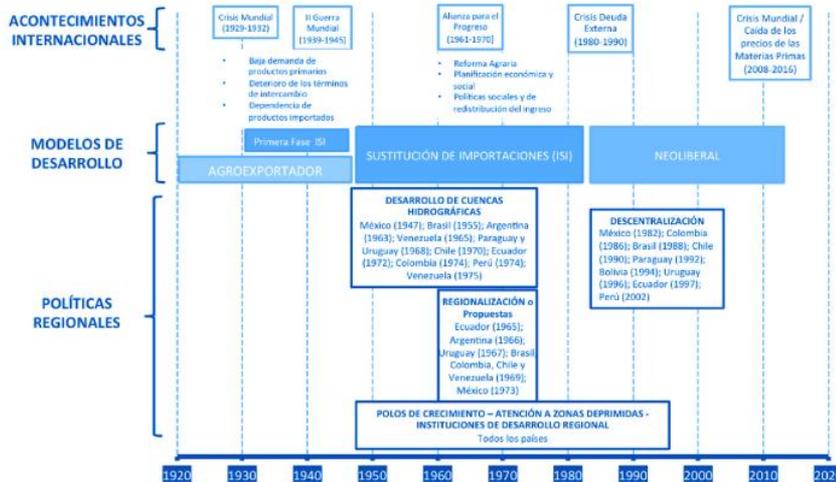


Figura 1. Línea de tiempo: contexto internacional, modelos de desarrollo y políticas regionales en América Latina. Adaptado en base a Stöhr (1975); Boisier, Cepeda, Hilhorst, Riffka, y Uribe-Echevarría (1981); Coraggio, Sabaté, y Colman (1989); Gasca y Correa (2016).

- c. La política económica y las estrategias de los modelos de desarrollo basados en la apertura internacional tuvieron significativos resultados de comercio exterior; sin embargo también han ocasionado una notoria polarización y concentración del ingreso, así como disparidades y desequilibrios económicos, sociales y urbanos;
- d. Las políticas sectoriales y los objetivos nacionales no se han articulado tampoco compatibilizado con las necesidades y condiciones de los espacios sub-nacionales;
- e. Los lineamientos de política y de instrumentos para el desarrollo regional se realizaron bajo una subordinación supranacional de programas internacionales; y,
- f. Las políticas regionales implementadas no han resuelto de manera significativa las disparidades e inequidades territoriales.

Las políticas regionales en Ecuador

En el caso del Ecuador, las políticas regionales presentan una lógica similar a la que ocurrió en América Latina en esta fase, aunque con temporalidades distintas debido al rezago que tuvo la reforma agraria y la prolongación y superposición del modelo primario-exportador, por lo que el proceso de ISI fue más tardío (ver figura 2). Al mismo tiempo, el crecimiento económico experimentó mayores discontinuidades a causa de las coyunturas de inestabilidad política ocasionadas por golpes de estado civiles y la irrupción de dictaduras militares.

El rol del Estado ecuatoriano es fundamentalmente a inicios de los cincuenta, como promotor del desarrollo económico, se focalizó en la construcción de la infraestructura vial y portuaria, que junto a las normativas y leyes formuladas, tuvieron el objetivo de expandir las agro-exportaciones; a nivel regional se establecen organismos cuyas competencias se limitaban en torno

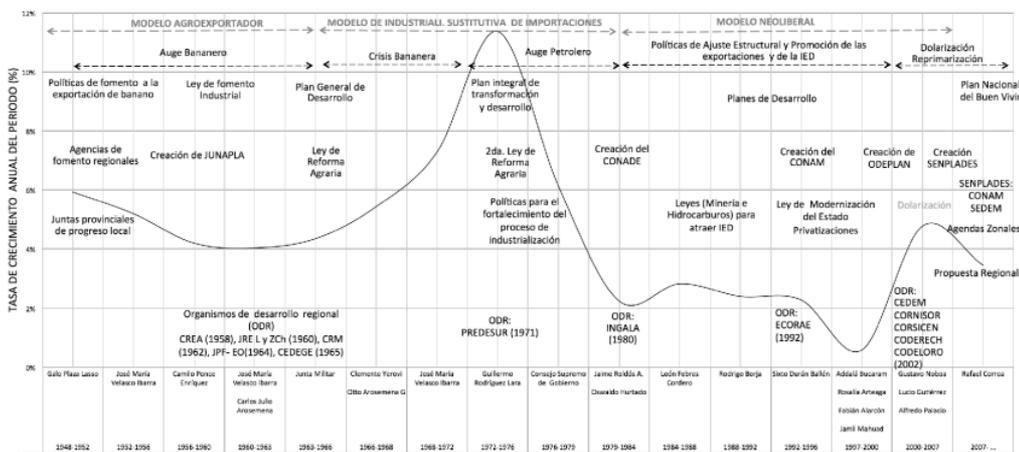


Figura 2. Modelos y etapas de desarrollo, políticas regionales, organismos de desarrollo, crecimiento de la economía en Ecuador (1948-2010). Adaptado en base a los Planes de Desarrollo Económico y Social del Ecuador entre los que destacamos Plan de Gobierno (2000-2003); Plan Nacional de Desarrollo (2007-2010).

a necesidades sociales; para mediados de los cincuenta con la creación de la Junta Nacional de Planificación (JUNAPLA) se coloca a la Planificación como proceso central de accionar en el Ecuador. En este período se destacan propuestas de política orientadas a la mejora de las condiciones socio-económicas de provincias Centrales y del Austro; mientras que la Ley de Fomento Industrial del año 1957, marcó la pauta del inicio del proceso tardío de industrialización.

En la administración presidencial de Galo Plaza (1948-1952) se priorizó un modelo de crecimiento basado en el cultivo y exportación de productos primarios y la modernización del sector agrícola (Salvador, 2010). Para ello, por la vía de decretos (Leyes de emergencia económica), el gobierno reformó la Ley de Fomento y la Ley de Bancos del Sistema de Crédito de Fomento y la Ley de Bancos del Sistema de Crédito de Fomento. Se creó el Banco de Fomento, el cual, contó en su directorio con vocales de las Cámaras de Industria y Agricultura del país.

Por la misma vía (decretos) Montúfar afirma que:

“Plaza estableció a nivel local las llamadas Juntas Provinciales de Progreso Local, las cuales asumieron la misión de identificar las necesidades provinciales, y presentar proyectos de desarrollo en diversos sectores como vialidad, obras públicas y educación. En conjunto, Galo Plaza cambió la percepción de las élites respecto al papel del Estado en las tareas de promoción del desarrollo económico (p. 26).

La creciente urbanización, en detrimento del sector rural, la concentración de recursos en dos ciudades del país, y las disparidades

regionales se expandieron en estos años como señala Guzmán (1994, p. 42):

En los años cincuenta, se agravó el proceso de descomposición de las estructuras de la vida rural, y el desplazamiento de los recursos disponibles hacia ciertas ciudades, particularmente Quito y Guayaquil. En las dos urbes se hizo evidente una concentración de la riqueza; mediante una afluencia de recursos provenientes del resto del país hacia estos dos centros, lo que a su vez ocasionó una alta acumulación de riquezas en grupos reducidos de población. Gobierno central, entidades públicas, ciertos sectores sociales dominantes fueron protagonistas del proceso.

En el 2010, “Lara sostiene que eventualmente se impulsaron las políticas desarrollistas, con el aporte de los ingresos provenientes de la bonanza del banano, se puso en marcha el primer Plan Vial Nacional” (p. 249), así como obras de infraestructura educativa que fueron notables en distintas ciudades y provincias. Sin embargo, a diferencia de su antecesor Velasco Ibarra concebía un Estado mucho más intervencionista y planificador, sobre todo a través de la creación de la JUNAPLA. En el ámbito de la promoción industrial, la Ley de Fomento Industrial de 1957 prevé incentivos tributarios y arancelarios que beneficiaron al sector privado; esta ley sentó un hito: “los sectores dominantes se decidieron a orientar la economía” (Abril y Urriola, 1990, p. 9). Esta Ley y sus reformas posteriores plantearon la promoción del proceso de industrialización como medio para acelerar el crecimiento de la producción nacional, aumentando el empleo y el uso de los recursos naturales y, mejorar el saldo de la balanza de pagos elevando el grado de autosuficiencia nacional (Abril y Urriola, 1990, p. 1).

Influenciado por el anticomunismo de la época y fiel a las estrategias continentales impulsadas por los Estados Unidos a través de la *Alianza para el Progreso*, para contrarrestar la influencia de la revolución cubana del año 1959, se amplió, extendió y afirmó el desarrollismo y la ejecución de la Primera Reforma agraria en 1964 denominada *Ley de Reforma Agraria y Colonización*, con la que definitivamente fue superado el ancestral sistema de la hacienda pre capitalista (Paz y Miño, 2007a), ocasionando una ruptura de las relaciones tradicionales a favor de las relaciones mercantiles tipo capitalista (Abril y Urriola, 1990). Esta Ley y sus instrumentos buscaban también la expansión del mercado interno, condición necesaria para el desarrollo industrial. Es entonces, desde mediados de la década de los sesenta y fines de la de los setenta, que en el Ecuador se puede hablar de un modelo de industrialización por sustitución de importaciones (ISI). Una estrategia que se había implementado décadas atrás en el resto de países de América Latina (Yépez, 1999, p. 52).

A través del *Plan General de Desarrollo Económico y Social para el período 1964-1973*, la Junta Militar posicionó al estado como el agente promotor y gestor de la economía, favoreciendo el crecimiento proteccionista de la empresa privada, con prioridad en la industrialización sustitutiva de importaciones *modelo* inspirado en el pensamiento de la CEPAL (Paz y Miño, 2007b), complementario a ello se dio la renovación de la ya existente Ley de Desarrollo Industrial y se formularon y pusieron en ejecución la Leyes del Artesanado, de la Pequeña Industria y de Compañías; institucionalmente se dio paso a la creación de la Superintendencia de Compañías.

El naciente proceso de integración regional andina (Acuerdo de Cartagena, creación de la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio, luego con la creación del Grupo Andino en 1969), formó parte de los procesos de apertura de mercado, que también coadyuvaban en cierta manera al proceso de industrialización; esto hizo que en el Ecuador se reformaran varias normatividades económicas como la Ley de Fomento Industrial y la Ley de Compañías; ello en respuesta a las estrategias de desarrollo para un futuro proceso de integración entre países andinos.

El auge petrolero (1972-1982) hizo que los gobiernos militares basaran sus políticas en a) La consolidación del proceso de modernización de la agricultura tradicional, radicalizando para ello la Reforma Agraria; b) El fortalecimiento del proceso de industrialización mediante la expansión del mercado interno, incentivos, industrias estratégicas y créditos dirigidos hacia los sectores privados, protección de la producción nacional y el control del tipo de cambio; c) Programas e inversiones sociales y de infraestructura física. Ello no hubiese sido posible sin los ingresos petroleros. Lara (2010) indica que en 1972 inicia la explotación y exportación de petróleo en la región amazónica, esta producción pronto alcanzó los 200 mil barriles diarios y se convirtió en la principal fuente de ingresos para el país y el Estado; el *boom* petrolero iniciado en este año fue uno de los factores que determinaron el mayor dinamismo en el proceso de industrialización, esto se conjugó con el alza de los precios de los combustibles entre 1973 y 1974, así las exportaciones pasaron de 200 millones de USD en 1971 a 1,200 millones de USD en 1974 (Yépez, 1999); según cálculos estimados, los ingresos recibidos por Ecuador durante 1972-1974, equivalen a los ingresos por

exportaciones nacionales recibidos durante el siglo y medio de vida republicana anterior (Paz y Miño, 2007b, p. 147).

Para mediados de los setenta, los gobiernos militares de turno inician un agresivo endeudamiento con el exterior y la apertura de la inversión extranjera; tanto los recursos petroleros, que para 1975 habían disminuido por la baja de los precios, aunado a los “nuevos recursos” provenientes del exterior vía endeudamiento, permitieron mantener el elevado gasto público y continuar con las obras de infraestructura y programas iniciados. A pesar de no tener una tendencia ideológica de izquierda, los lineamientos de conducción estatal siguieron una orientación cepalina de apoyo a la industria local con el objeto de llegar a la sustitución de importaciones, todo ello como lo mencionan Abril y Urriola (1990) bajo un acelerado proceso de división internacional del trabajo inducido por modalidades internacionales de acumulación.

Un nuevo periodo político en Ecuador inicia con las elecciones de 1979, con el retorno a la democracia se promocionan temas referidos a las autonomías regionales, a la equidad de género, ecología y medio ambiente, sistema de concesiones públicas y las relaciones con los agentes económicos con el resto del mundo; los principios de eficiencia y justicia social, así como la orientación de la economía hacia el incremento de la producción en beneficio de la población (desarrollo rural, educación bilingüe, alfabetización, apoyo a la organización popular) son indicativos de la *Economía Social de Mercado*, modelo que el gobierno de Roldós-Hurtado buscaba implementar.

Montúfar (2000) señala que la nueva Constitución de 1979 situó a la planificación en el centro de todas las políticas estatales, el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE)

reemplaza a la anterior JUNAPLA. Esta Carta Magna fortaleció un modelo de desarrollo centrado en la intervención del Estado, el Presidente adquirió total autoridad para decidir sobre la organización del ejecutivo, mientras que se establecieron que las áreas estratégicas (petróleo, comunicaciones y servicios públicos) debían ser patrimonio del sector público (p. 36).

El modelo de desarrollo impulsado por las políticas públicas a partir de 1972 condujo a un importante crecimiento de la economía, pero benefició substancialmente a los sectores más modernos asociados al capital y a la tecnología de las transnacionales. Estos grupos se ubican principalmente en la industria y el sector financiero (Larrea, 1986, p. 127). Carrión (1986) menciona que de esta manera se generan tendencias acumulativas de desarrollo desigual, que conducen a una profundización de los desequilibrios sectoriales y regionales teniendo como base Quito y Guayaquil como centros diferenciados pero integrados y como dos ejes vertebradores de la acumulación y urbanización a escala nacional; que concentran cada vez más población, inversiones y actividades productivas.

Lo anterior evidentemente redundó en el acrecentamiento de las asimetrías socio-regionales-urbanas (Carrión, 1986). En 1975 Guayas concentró el 49% del valor agregado de la industria manufacturera, y las dos provincias metropolitanas alcanzaron el 84%. La expansión del gasto público y particularmente de la burocracia, benefició prioritariamente a la Capital, generando un crecimiento muy significativo de sus estratos medios (Larrea, 1986, p. 128).

El inicio de la década de los ochenta marca un parteaguas en el modelo de desarrollo económico para la mayoría de los países latinoamericanos donde Ecuador no es

la excepción. El problema de la deuda externa, el elevado déficit fiscal, crisis económicas recurrentes, la alta inflación y volatilidad en el tipo de cambio, sumado a las coyunturas de inestabilidad política en varios países, generaron un complejo escenario para mantener y consolidar las distintas modalidades de política regional. En este sentido, se llevaron a cabo reformas estructurales que obligaron a la adopción de políticas neoliberales. El desmantelamiento progresivo del estado de bienestar y de las políticas redistributivas, así como la desregulación y liberalización de la economía, derivados de los planes de ajuste impuestos por los principales organismos financieros internacionales, marcarían un nuevo giro en el diseño y orientación de las políticas territoriales en Ecuador.

La década de los ochenta representa un parteaguas en su proceso de desarrollo económico y el papel desempeñado por el Estado. Este periodo marca el fin del *boom* petrolero y paralelo a ello inicia la crisis de la deuda como producto de los considerables préstamos contraídos por los gobiernos militares anteriores; esto se vio agravado por las inundaciones por el fenómeno de El Niño (1982-1983) que causaron estragos y destrucción de cultivos y de infraestructura vial ecuatoriana. El gobierno se vio forzado entonces a realizar *programas de estabilización* mediante el control del gasto público y la inflación, restricción de importaciones y eliminación gradual de subsidios.

Tales políticas condujeron además a las *minidevaluaciones* monetarias, el incremento de los intereses, el aumento de las tarifas en los servicios públicos y, a fines de 1983, a la controvertida *sucretización* de la deuda externa privada, de la que se beneficiaron importantes empresarios del país. Así,

paulatinamente fueron institucionalizadas las *medidas económicas* que exigieron un cambio de políticas, con las cuales, a su vez, entraba en transición el modelo estatal. Cada vez más interesaron los enfoques *gradualistas* y la búsqueda de equilibrios macroeconómicos bajo la vertiente neoliberal (Paz y Miño, 2007b, p. 157); mientras que para el sector industrial entre 1982 y 1985, como efecto de la crisis generalizada, se implementó una serie de medidas de ajuste que afectaron parcialmente al sector, sobre todo con la reducción de los subsidios a las exportaciones de las preferencias otorgadas a la manufactura ecuatoriana dentro de los acuerdos del Pacto Andino.

Bajo la administración de León Febres, desde 1984 se predicó y practicó un convicto y confeso neoliberalismo para el manejo de los problemas económicos, hacendarios y financieros (Salvador, 2010, p. 315). Sin embargo Montúfar (2000, p. 98) afirma que el cambio más importante de este gobierno no fue el de un Estado intervencionista a otro neoliberal, sino de las orientaciones de las políticas adoptadas por el Estado y sus centros de decisión (Consejo Nacional de Desarrollo-CONADE, Ministerio de Industrias, Banco Central y la Junta Monetaria), como parte del proceso en el cual las políticas de estabilización monetaria adquirieron mayor relevancia que aquellas basadas en la planificación, desarrollo regional y promoción industrial.

Los Decretos Ejecutivos, y las Leyes de Emergencia (sobre todo económicos), fueron los instrumentos utilizados por el gobierno de Febres Cordero en aras de sus objetivos, entre las leyes más relevantes aprobadas y puestas en ejecución de su mandato están las Leyes de Minería (que permitió al país volver a exportar oro), la Ley de Vivienda (y su organismo ejecutor la Junta Nacional

de Vivienda, que diseñó soluciones habitacionales en todo el país); y la Nueva Ley de Hidrocarburos (que permitía la apertura a nuevas inversiones del extranjero, la ampliación del oleoducto, y la propiedad estatal de la Refinería de Esmeraldas).

Tanto los gobiernos de Borja (1988-1992) y de Durán-Ballén (1992-1996), al igual que los anteriores, no diseñaron políticas de corte regional y de desarrollo local; en estos dos periodos continuaron las medidas neoliberales y políticas de ajuste que se radicalizaron en 1992 cuando el Estado ecuatoriano, fiel a los lineamientos y recomendaciones del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, consolidó una política de corte neoliberal; en donde las privatizaciones y la modernización del Estado fueron ejes prioritarios. Los servicios de agua potable, riego, saneamiento, generación eléctrica, telecomunicaciones, vialidad, facilidades portuarias, aeroportuarias y ferroviarias, servicio postal y otros sectores estuvieron sujetos a privatización. La Ley de Modernización del Estado (1993) buscaba “la racionalización y eficiencia administrativa” del Estado ecuatoriano transfiriendo al sector privado muchas de sus actividades y funciones; mediante el art. 8 de esa Ley se crea el Consejo Nacional de Modernización (CONAM), organismo adscrito a la Presidencia de la República, que es la entidad administrativa encargada de dirigir y coordinar este Proceso de Modernización estatal; se fomentaron de igual manera las inversiones provenientes del exterior y la liberación del comercio exterior. En lo social este enfoque neoliberal condujo a eliminar la gratuidad de la educación básica y los servicios de salud pública

El art. 34 de la Ley señalada, menciona que es el CONAM, el ente que coordinará, supervisará y controlará la ejecución de

las políticas de descentralización que tiene por objeto la delegación del poder político, económico, administrativo o de gestión de recursos tributarios del gobierno central a los gobiernos seccionales, en coordinación con la Asociación Nacional de Municipalidades y con el Consorcio de Consejos Provinciales, en lo que sea pertinente. Asimismo coordinará, supervisará y controlará la ejecución de las políticas de desconcentración, cuya finalidad es transferir funciones, competencias, tributos y responsabilidades administrativas y de gestión tributaria del gobierno central a sus propias dependencias.

Desde 1996 a 2007 se desarrolla en Ecuador la “crisis de la partidocracia” (Salvador 2010), debido a que además de los tres presidentes elegidos en sufragio libre (Bucaram, Mahuad y Gutiérrez) que debieron gobernar 12 años pero sólo duraron 40 meses, hubo dos presidentes (Noboa y Palacio) que asumieron el poder por haber sido elegidos vicepresidentes en una misma papeleta con su respectivo antecesor cuyo período debieron completar. Rosalía Arteaga, elegida vicepresidenta junto con Bucarám, no logró consolidar la sucesión que le habría correspondido, porque Fabián Alarcón fue elegido por el Congreso Nacional en vez de Bucarám. Los miembros de una efímera “Junta de Salvación Nacional”, tampoco alcanzaron el poder que intentaron conquistar mediante la subversión de la que fueron protagonistas (Salvador, 2010, p. 338). Es en el año 2000, que el Ecuador adopta como moneda oficial el dólar, luego de una profunda crisis política, económica y social.

En este período, se exacerbó las desigualdades en la producción y en la concentración de la riqueza a nivel provincial, lo cual se evidencia en las Cuentas Nacionales elaboradas por el Banco Central de Ecuador, según estas estadísticas

más de 62% del VAB se genera en Guayas, Pichincha y Manabí para 1993 y 2007; y si realizamos esta comparación con los datos de las cuentas Nacionales con año base 2007, esta concentración del VAB llega a ser de una considerable magnitud del orden del 68%; mientras que en el otro extremo están las Provincias de la Amazonía, la Región Insular y Bolívar, que constituyen el 41% del territorio nacional, cuya participación individual es inferior al 1%; y en conjunto no superan el 4%.

Cambios institucionales actuales

En el Ecuador, en los últimos años existe una mayor preocupación por impulsar iniciativas de desarrollo regional y local, aunque con una fuerte orientación en acciones de descentralización. Bajo la gestión iniciada por Rafael Correa en el 2007 y con un apoyo populista, se instaura el gobierno de la *Revolución Ciudadana*. El corte de este gobierno es en primera instancia *anti neoliberal*, favorecido por el incremento significativo del precio del petróleo desde inicios de su gestión. El Estado tiene un rol central en las decisiones sociales y económicas, una nueva Constitución y consultas populares dieron el respaldo necesario para cambios notables en la dirección gubernamental y orientación de políticas públicas.

Una de las prioridades ha sido la planificación estatal a través de la creación de la Secretaría Nacional de Planificación (Senplades), instancia encargada de la formulación del Plan Nacional de Desarrollo que orienta la inversión pública y de las transformaciones institucionales necesarias dentro de la función ejecutiva que permitan alcanzar el “Buen Vivir”. Su misión es diseñar políticas públicas que articulen las perspectivas sectoriales y territoriales, estableciendo objetivos nacionales sustentados en procesos

de información, investigación, capacitación, seguimiento y evaluación (Senplades, 2010).

El cambio de la matriz productiva primario-exportadora es otro de los lineamientos del Estado ecuatoriano. Este cambio consiste en el impulso del patrón de especialización primario-exportador y extractivista, a uno que privilegie la “producción diversificada”, “eco-eficiente” y con mayor valor agregado, así como los servicios basados en la economía del conocimiento y la biodiversidad (Senplades, 2012, p. 329). A pesar de ello, esta propuesta resulta inconsistente si se observa y valora que la política estatal y los ingresos del estado (al menos a mediano plazo), se centran en actividades que buscan expandir la explotación del petróleo y la minería a gran escala, por lo que el modelo post-extractivista convive con un modelo de re-primarización exportadora.

No hay duda del gran avance en materia de infraestructura vial y de otro tipo de interconexión, educación, servicios sociales y reducción de la pobreza, el gobierno de Correa ha superado con creces los indicadores y cifras de anteriores gobiernos; la inversión pública en detrimento de la privada. Aspectos como soberanía alimentaria, economía social y solidaria y nuevas dinámicas territoriales como la devolución o asignación de competencias a Municipios y Consejos Provinciales, han sido puestas de manifiesto y fortalecidas mediante marcos normativos como la Ley Orgánica del Régimen de Soberanía Alimentaria (2009), la Ley Orgánica de la Economía Popular y Solidaria y del Sector Financiero Popular y Solidario (2011) y el Código Orgánico de Organización Territorial, Autonomía y Descentralización (2010).

A pesar de estos avances en materia social y territorial, el hecho de asignar un papel central al Estado ha generado la

creación de diversas entidades estatales (Ministerios, Subsecretarías, Organismos de Desarrollo, entre otros.) que ha ensanchado exponencialmente la burocracia, en algunos casos con fines electorales, lo que hace ahora que el mayor empleador en el Ecuador sea el propio Estado. Por otro lado, si bien es cierto que se ha considerado la transferencia de competencias a los gobiernos provinciales y cantonales y otras estrategias de descentralización, la misma no ha logrado el propósito de generar mayores espacios de acción en las decisiones políticas y presupuestarias, en tanto se siguen tomando desde Quito; además de ello, aunque se han diseñado Planes Regionales que marcan un nuevo hito en las políticas públicas, estos han quedado supeditados a una Planificación sectorial antes que a necesidades y dinámicas propias de las regiones.

Como se menciona en Correa (2016), a pesar de la intervención estatal, las desigualdades territoriales generadas en el largo proceso de expansión del capitalismo siguen siendo un problema vigente. La descentralización, la integración del territorio y del desarrollo regional, resultaron procesos incompletos y entrañan grandes retos actualmente, que han exacerbado las inequidades y desigualdades¹ en los espacios provinciales en el territorio ecuatoriano.

Conclusiones

Un primer balance en materia de políticas públicas de corte regional en Ecuador refleja los vaivenes históricos en función de los modelos de desarrollo y las

¹Para una descripción más amplia sobre las desigualdades y crecimiento desigual en las provincias de Ecuador consúltese Correa, R. (2016). Políticas públicas para equilibrar el desarrollo de las regiones. Perspectivas de Investigación-UTPL, 25.

coyunturas políticas que condicionaron su diseño y desempeño. Si bien éstas contribuyeron a mejorar el accionar del Estado para afrontar las desigualdades territoriales generadas en el largo proceso de expansión del capitalismo, es importante mencionar que tanto la concentración como las desigualdades territoriales, siguen siendo un problema vigente. En este sentido, aunque hubo avances en materia jurídica e institucional, que han generado oportunidades en las regiones y ámbitos locales, la descentralización, la integración del territorio y del desarrollo regional resultaron procesos incompletos y entrañan mayores retos actualmente respecto a los que originalmente se concibieron.

Resulta evidente también que las iniciativas y la generación de políticas públicas territoriales están condicionadas por las políticas sectoriales, las cuales no buscan corregir o disminuir los desequilibrios en las regiones de Ecuador. A pesar de los enunciados, propuestas y planes de desarrollo regional presentes en muchos discursos y programas de los gobiernos de turno, estos carecen de objetivos claros y específicos para el crecimiento de las Provincias y desarrollo de su población; no hay una clara manifestación de incidir en los factores de localización de las actividades económicas, empleo, factores tecnológicos, capital humano, entre otros que consideren potencialidades y características propias de los territorios, todo ello sumado a que la planificación del desarrollo de las regiones se la continua diseñando desde la capital de la República a manos de un estado centralista y una burocracia privilegiada ajena a la problemática y a los procesos de desarrollo del sector rural y de las otras 23 provincias de Ecuador.

Referencias

- Abril, G. y Urriola, R. (1990). *Incentivos de fomento industrial en el Ecuador: 1972-1986*. Quito, Ecuador: CEPLAES. Centro internacional de investigaciones para el desarrollo.
- Acedo, C. (1969). *Incidencia de los desequilibrios regionales internos en la marginalidad social, rural y urbana*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL.
- Boisier, S. (2006). *América Latina en un medio siglo (1950/2000): El desarrollo ¿dónde estuvo?* [Monografía]. Recuperada de http://www.cedet.edu.ar/Archivos/Bibliotecas_Archivos/FLACSO1.pdf
- Boisier, S., Cepeda, F., Hilhorst, J., Riffka, S. y Uribe-Echevarría, F. (Comps.) (septiembre de 1981). *Experiencias de planificación regional en América Latina. Una Teoría en busca de una Práctica*. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/22113/S8100044_es.pdf
- Capello, R. (otoño, 2006). La Economía Regional tras cincuenta años: Desarrollos teóricos recientes y desafíos futuros. *Investigaciones Regionales*, 9, 169-192. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28900909>
- Carrión, F. (1986). Evolución del espacio urbano ecuatoriano. En F. Carrión (Comp.), *El Proceso de urbanización en el Ecuador (del siglo XVIII al siglo XX) -Antología-* (pp. 145-174). Recuperado de <http://www.flacsoandes.edu.ec/agora/evolucion-del-espacio-urbano-ecuatoriano>
- CEPAL. (marzo de 2009). *Economía y territorio en América Latina y el Caribe. Desigualdades y políticas*. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2539/S0800411_es.pdf?sequence=1
- Coraggio, J. (1994). *Territorios en transición. Crítica a la planificación regional en América Latina* (3ª ed.). Recuperado de http://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/ECONOMIA%20URBANA%20LIBRO/TerritoriosenTransicin_JLC.DOC.pdf
- Coraggio, J., Sabaté, A. y Colman, O. (Eds.) (1989). *La cuestión regional en América Latina*. Recuperado de <http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/48608.pdf>
- Correa, R. (2016). Políticas públicas para equilibrar el desarrollo de las regiones. Agroexportador, industrializador o extractivista: la evolución del modelo marcó el comportamiento de los asentamientos humanos en Ecuador. *Perspectivas de Investigación*, 25, 4-5. Recuperado de <http://perspectivas.utpl.edu.ec/sites/default/files/perspectivas%20junio%20web%20pag%204-5.pdf>
- Cuadrado-Roura, J. y Aroca P. (2013). *Facing the Need for Regional Policies in Latin America*. En J. Cuadrado-Roura y P. Aroca (Eds.), *Regional problems and politics in Latin America* (pp. 21-42). USA: Springer.
- Cuadrado, J. (junio de 1995). *Planteamientos y teorías dominantes sobre el crecimiento regional en Europa en las últimas cuatro décadas*. *Revista EURE*, 21(63), pp. 5-32. Recuperado de <http://www.eure.cl/index.php/eure/article/view/1135/237>
- Cuervo, L. (noviembre de 2003). *Evolución reciente de las disparidades económicas*

- territoriales en América Latina: estado del arte, recomendaciones de política y perspectivas de investigación.* Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7296/1/S0311842_es.pdf
- del Estado, L. D. M. (1993). Privatizaciones y Prestación de Servicios Públicos por parte de la Iniciativa Privada. *Registro Oficial*, 349, 31
- Gasca, J. y Correa, R. (2016). *Modelos de desarrollo y políticas regionales en América Latina.* Notas socio económicas de Ecuador –RECIR No. 3.
- Guzmán, M. (1994). *Bicentralismo y pobreza en Ecuador.* Quito, Ecuador: Corporación Editora Nacional.
- Iturralde, P. y Francke, P. (abril de 2013). *Modelo primario-exportador en América Latina: balance, retos y alternativas desde la economía* [Cuadernos de Debate No. 3]. Recuperado de <http://cdes.org.ec/web/wp-content/uploads/2016/01/Cuadernos-de-Debate-N3.-Modelo-primario-exportador-en-América-Latina-balances-retos-y-alternativas-desde-la-economía-ALOP.pdf>
- Lara, J. (2010). *Breve historia contemporánea del Ecuador.* Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Larrea, C. (1986). *Crecimiento urbano y dinámica de las ciudades intermedias (1950-1982).* En: *El Proceso de urbanización en el Ecuador (del siglo XVIII al siglo XX) – Antología.* Quito, Ecuador: El Conejo-Centro de Investigaciones Ciudad.
- Mattar J. y Riffo, L. (2013). *Territorial Development in Latin America: A Long Term Perspective.* En: *Regional problems and politics in Latin America.* (pp.43-68). USA: Springer.
- Montúfar, C. (2000). *La Reconstrucción Neoliberal. Febrés Cordero o la Estatización del Neoliberalismo en Ecuador (1984-1988).* Quito: Ediciones Abya Yala- Universidad Andina Simón Bolívar. Recuperado de <http://dspace.unm.edu/bitstream/handle/1928/11035/La%20reconstrucción%20neoliberal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Noboa, G. (2000). *Plan de Gobierno (2000-2003).* Por un nuevo país. Quito: ODEPLAN.
- Paz y Miño, J. (2007a). *Constituciones, Constituyentes y Economía.* En: *Boletín del THE- Taller de Historia Económica* (6), 22.
- Paz y Miño, J. (2007b). *Removiendo el Presente. Latinoamericanismo e Historia en Ecuador.* Quito: Ediciones Abya Yala.
- Riffo, L. (2013). *50 años del ILPES: evolución de los marcos interpretativos sobre desarrollo territorial.* Santiago de Chile: CEPAL.
- Salvador Lara, J. (2010). *Breve historia contemporánea del Ecuador.* Edición Especial para la Universidad Técnica Particular de Loja. Tercera reimpresión. Bogotá: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/169129234/Breve-Historia-Contemporanea-del-Ecuador>
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo - SENPLADES (2012). *Transformación de la matriz productiva. Revolución productiva a través del conocimiento y el talento humano.*

Quito Recuperado de http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Plan_Nacional_para_el_Buen_Vivir.pdf

_____. (2010). *Estatuto Orgánico ACUERDO 392-2010*. Recuperado de <http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/09/Plan-Nacional-Desarrollo-2007-2010.pdf>

_____. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo (2007-2010)*. Quito: SENPLADES. Recuperado de <http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/>

[downloads/2013/09/Plan-Nacional-Desarrollo-2007-2010.pdf](http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/09/Plan-Nacional-Desarrollo-2007-2010.pdf)

Stöhr, W. (1975). *Regional Development: Experiences and Prospects in Latin America*. Paris: Mouton.

Yépez, M. S. (1999). *Inversión y Crecimiento Económico en el Ecuador (1965-1990)*. Tesis de Maestría en Economía. Ecuador: FLACSO Recuperado de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/282/3/TFLACSO-02-1999MSY.pdf>

Para citar este artículo utilice el siguiente formato:

Correa, R. (julio-diciembre de 2016). Las políticas de desarrollo regional en Ecuador. *YACHANA, Revista Científica*, 5(2), 150-165.

Directrices para autores/as

YACHANA, Revista Científica, de la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil (ULVR), publica artículos originales de investigación. El envío de un manuscrito implica, sin necesidad de aceptación explícita por parte de los autores, que el trabajo no ha sido publicado con anterioridad, que no ha sido enviado a otras revistas, y que todos los autores del trabajo aprueban el contenido y su publicación en YACHANA. Los autores pueden enviar sus manuscritos a YACHANA en español o en inglés. Con la finalidad de acelerar el proceso de edición y publicación, los autores deben seguir normas estrictamente, por tanto, los manuscritos que no las sigan serán rechazados automáticamente y regresados a los autores.

Una vez recibido un artículo y comprobado que se ajusta a las normas, será arbitrado por el comité de expertos asesores, conformado por expertos nacionales e internacionales de reconocido prestigio, los cuales realizarán un arbitraje ciego por pares a partir de una guía. Los árbitros decidirán su aceptación sobre la base de criterios formales y de contenido para que el trabajo pueda ser publicado. Se enviará a cada autor, por correo electrónico, acuse de recibo del material enviado como contribución. En caso de aceptación, el autor (o los autores) recibirá(n), como máximo antes del término de los tres meses posteriores a la recepción del documento, una notificación que la confirme. En caso de no aceptación para su publicación en su versión original, se enviará un documento con las observaciones a tener en cuenta por los autores para que el artículo pueda ser publicado posteriormente una vez sean corregidas las faltas. Se aceptan artículos académicos, de revisión y ensayos.

Los artículos de revisión y los ensayos deben ajustarse a las siguientes normas:

Título: Debe reflejar con claridad y concreción la temática que se pretende exponer. No debe tener siglas ni abreviaturas y en su confección se deben evitar frases redundantes.

Autores: Nombres y apellidos de todos los autores, afiliación institucional (departamento, facultad, área, nombre de la institución a la que pertenece, dirección postal, ciudad, país) y correo electrónico (identificar el autor para correspondencia con un asterisco).

Resumen: Debe reflejar de manera clara y objetiva cual es la información que gira en torno al tema incluyendo aspectos claves de la introducción (el planteamiento), desarrollo y conclusión. Debe ser en español y en inglés y contar máximo con 250 palabras.

Palabras clave: Serán de tres a seis y representarán los principales temas del artículo, deberán ser colocadas al final del resumen. Se recomienda utilizar como referencia el Tesauro de la UNESCO.

Introducción: Debe incluir los antecedentes del problema, su enunciado, importancia y pertinencia, así como evidenciar el manejo adecuado de las fuentes de información que sustentan el objeto de estudio, el planteamiento hipotético y los objetivos.

Desarrollo: Se despliegan las ideas principales del autor, sustentadas en la bibliografía de soporte de acuerdo a la temática. Para los ensayos se recomienda incluir cómo se ha analizado la temática, internacional y nacionalmente, los puntos de vista del autor o autores, expresados con sus ideas y opiniones, argumentadas adecuadamente con fuentes de información confiables.

Conclusiones: Presentarán las ideas generalizadoras del autor, serán tesis derivadas de su análisis bibliográfico y opinión personal.

Los artículos de investigación deberán contener los siguientes rubros:

Título: Debe reflejar con claridad y concreción la temática que se pretende exponer. No debe tener siglas ni abreviaturas y en su confección se deben evitar frases redundantes.

Autores: Nombres y apellidos de todos los autores, afiliación institucional (departamento, facultad, área, nombre de la institución a la que pertenece, dirección postal, ciudad, país) y correo electrónico (identificar el autor para correspondencia con un asterisco).

Resumen: Debe reflejar el objetivo fundamental del trabajo, incluyendo aspectos claves como los materiales y métodos, los principales resultados y su significado (conclusiones). Debe ser en español y en inglés y contar máximo con 250 palabras.

Palabras clave: Serán de tres a seis y representarán los principales temas del artículo, deberán ser colocadas al final del resumen. Se recomienda utilizar como referencia el Tesoro de la UNESCO.

Introducción: Debe incluir los antecedentes del problema, su enunciado, importancia y pertinencia, así como evidenciar el manejo adecuado de las fuentes de información que sustentan el objeto de estudio, el planteamiento hipotético y los objetivos.

Materiales y Métodos: Debe incluir las fechas de estudio, área de estudio, con mapa, diseño, programas utilizados y análisis de datos.

Resultados y Discusión: Estas secciones pueden quedar mejor si están divididas en diferente forma. Si el artículo describe un estudio efectuado en un área particular, ésta debe ser descrita en un subencabezamiento bajo.

Las Conclusiones y Recomendaciones (de existir), presentarán las ideas generalizadoras del autor, serán tesis derivadas de su análisis bibliográfico y opinión personal, y propondrán las acciones a realizar para la continuidad del estudio.

Agradecimientos (Opcional): Los agradecimientos pueden ser hechos a instituciones o individuos, los cuales no han sido referenciados en el artículo, y que han hecho una importante contribución en el desarrollo del trabajo. Se recomienda este apartado antes de la sección de referencias.

Figuras

Las fotografías, diagramas, mapas y similares deben ser nombrados como Figuras y numerados secuencialmente. Deben presentarse en alta resolución o en un archivo aparte que garantice una buena

visualización de los datos que contenga. Las figuras deben ser mencionadas en el texto, en el orden que aparezcan y con un título descriptivo. Los títulos de figuras deben ser en Times New Roman, 12 pto, negrilla solo el título. Los nombres de las figuras deben estar debajo de ellas al igual que la fuente de información de donde provenga. En caso de ser la autoría del autor o autores, se pondrá: Elaboración propia de los autores.

Tablas

Las tablas deben ser elaboradas en el mismo procesador de texto sin bordes. El contenido de las tablas no debe presentar resultados ya expuestos en el artículo de otra manera, como por ejemplo en las figuras. Se debe utilizar un título descriptivo y numerarse de acuerdo a su aparición en el escrito. Los títulos de la tabla deben estar centrados y encima de las tablas. Los títulos de las tablas deben ser en Times New Roman, 12 pto, negrilla solo el título. Los nombres de las tablas deben estar sobre ellas, y la fuente de información de donde provenga irá debajo. En caso de ser la autoría del autor o autores, se pondrá: Elaboración propia de los autores.

Extensión máxima para artículos científicos, de revisión y ensayos.

Los trabajos deben ser compatibles con Microsoft Word. La extensión no debe superar las 7000 palabras, incluyendo el título, el resumen, las referencias bibliográficas, tablas y figuras. Deben estar configurados en formato A4, con letra Times New Roman de 12 puntos con interlineado doble.

Referencias

Todas las contribuciones deben contener solo el listado de referencias citadas en el artículo y como mínimo 16 referencias. Este listado debe presentarse estrictamente como

lo indica la APA. Se proporcionan ejemplos de las referencias, que se recomienda a los autores seguir de acuerdo a las Normas APA 6ta Edición, que rigen los requerimientos generales de la revista.

Se debe presentar en orden alfabético. Las comunicaciones personales no se colocarán en las referencias. Los trabajos inéditos deben ser referidos y entre corchetes, después del título, poner la frase Inédito. Para citar correctamente en el texto se debe incluir al final de la cita el apellido del autor, seguido del año de publicación y el número de la página de la cual se tomó la cita, precedido por p. o pp. si se tratara de dos o más páginas, separados por una coma, todo entre paréntesis. Si se trata de dos autores, deberá escribirse el apellido de los dos autores separados con la conjunción y cada vez que sean citados en el texto. Si se trata de tres a cinco autores, se escribirán los apellidos de todos los autores la primera vez que sean citados en el texto separados con la conjunción y, en las citas sucesivas se colocará únicamente el apellido del primer autor seguido de et al. Si se trata de seis o más autores, deberá escribirse el apellido del primer autor seguido de et al. desde la primera vez que se lo cite en el texto.

Liste todas las referencias al final del artículo. Para ello, se indican algunos ejemplos:

Publicación periódica (revista impresa).

Estrada, R., García, D., y Sánchez, V. (junio de 2009). Factores determinantes del éxito competitivo en la Pyme: Estudio empírico en México. *Revista Venezolana de Gerencia*, 14(46), 169-182.

Publicación periódica (revista en línea).

Estrada, R., García, D., y Sánchez, V. (junio de 2009). Factores determinantes del éxito competitivo en la Pyme: Estudio empírico en México. *Revista Venezolana de Gerencia*,

14(46), 169182. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315_99842009000200002

Tesis de maestría/doctorado de un repositorio en línea:

Cruchaga, S. (junio de 2016). *La mediación penal en el sistema judicial de la ciudad de Buenos Aires: aproximaciones etnográficas* (Tesis de maestría). Recuperada de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/8524#.V2Aha64qqS4>

Tesis de maestría/doctorado de Internet:

Grieco, L. (2012). *La dimensión grupal de la relación con el saber: Estudio de un caso en el escenario de la Educación Superior* (Tesis de maestría, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay). Recuperada de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vZKCNKNeHDMJ:www.psico.edu.uy/sites/default/files/tesis_de_maestria._luis_grieco._final.pdf+&cd=17&hl=es&ct=clnk&client=firefox-b-ab

Libro impreso como fuente primaria.

Cordón, J., Gómez, R., Alonso, J. [Julio], y Alonso, J. [José]. (2014). *El ecosistema del libro electrónico universitario* (2ª ed.). Madrid, España: Ediciones de la Universidad de Salamanca.

Libro de internet como fuente primaria.

Cordón, J., Gómez, R., Alonso, J. [Julio], y Alonso, J. [José], (2014), *El ecosistema del libro electrónico universitario* (2ª ed.) Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=HHWcAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=educaci%C3%B3n+libro+google+books&ots=iLnBRmx8o&sig=zHYpklwKRgXi7yugVcoM7wEwdHo#v_onepage&q_educaci%C3%B3n%20libro%20google%books&f=true

Libro impreso editado, como fuente primaria:

Estepa, G. (Ed.). (2013). *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias*. Huelva, España: Universidad de Huelva Publicaciones.

Capítulo de libro impreso editado:

Cuenca J., y Martín, M. (2013). La Educación Patrimonial en los materiales didácticos: la visión de los gestores del patrimonio. En G. Estepa (Ed.), *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias* (pp.181-198). Huelva, España: Publicaciones Universidad de Huelva.

Entrada en línea sin autor o editor:

Acuacultura. (s. f.). En *Definición ABC tu diccionario hecho fácil*. Recuperado de <http://www.definicionabc.com/economia/acuacultura.php>

Nota: Yachana:Revista Científica se reserva el derecho de hacer los cambios editoriales que considere convenientes.Los ejemplos de referencias se encuentran protegidos por derechos de autor; su incorporación a las directrices de la Revista Científica Yachana fue autorizada al DICTI de la ULVR por Manglar Editores, únicamente para ejemplarizar las normas APA, y por lo tanto, queda prohibido a terceros copiarlos, alterarlos o reproducirlos, para cualquier otro fin.

Sistema Anti-Plagio

YACHANA, Revista Científica utiliza herramientas de detección de plagio de los artículos recibidos en cualquiera de sus formas bajo el sistema URKUND <http://www.orkund.com/en/>

En caso de detectar plagio en los artículos, los

mismos serán rechazados automáticamente y se le prohibirá al autor publicar en el número en que está siendo sometido a revisión y al menos en los dos siguientes números de la Revista.

YACHANA, Revista Científica se reserva el derecho de informar a los estamentos que rigen la educación superior, tanto de Ecuador como del país de origen del/la autor/a detectado bajo plagio.

Ética y Buenas Prácticas

La revista albergará tres modalidades de textos claramente definidas: artículo académico de investigación, artículos de revisión y los ensayos.

Todo trabajo sometido a la redacción deberá respetar los lineamientos de ética y buenas prácticas para su publicación y ajustarse a las normas editoriales establecidas para tal efecto, que a continuación se detallan.

Los autores no reciben pago por los textos publicados.

Las opiniones, interpretaciones, reflexiones e informaciones aportadas en cada artículo son de exclusiva responsabilidad de sus autores. El Comité Editorial y el Comité Científico de YACHANA, Revista Científica no se hacen responsables, en ningún caso, de la credibilidad y autenticidad de los trabajos.

Al enviar un texto para su evaluación, el/la autor/a es el responsable de que todos sus contenidos sean originales y tengan las autorizaciones correspondientes para su reproducción. Al ingresar el artículo, el autor manifiesta de forma expresa que, en caso de coautorías, todos los autores conocen y están de acuerdo con el contenido y con el envío a YACHANA Revista Científica para su evaluación.

En cumplimiento de estas buenas prácticas, los artículos son evaluados por pares externos anónimos con criterios basados exclusivamente en la relevancia científica, originalidad, claridad y pertinencia del trabajo presentado.

El Comité Editorial debe tratar a todos los autores que remitan sus trabajos de una forma justa e igualitaria, siguiendo sin distinción de raza, género, orientación sexual, creencias religiosas, origen étnico, nacionalidad, o filosofía política de los autores; los procedimientos descritos en esta declaración.

El autor se compromete a que una vez haya iniciado el proceso de arbitraje, no retirar el texto para su publicación en otra revista.

En todo momento se garantiza la confidencialidad del proceso de evaluación y el anonimato de los evaluadores y de los autores, el contenido evaluado, el informe razonado emitido por los evaluadores y cualquier otra comunicación emitida por el Comité Científico o el Consejo Asesor. De la misma forma, se mantendrá la confidencialidad ante posibles quejas, reclamaciones o aclaraciones que un autor desee formular al equipo editorial o a los evaluadores.

La decisión de aceptación, rechazo o aceptación condicional es de soberanía absoluta del Comité Editorial.

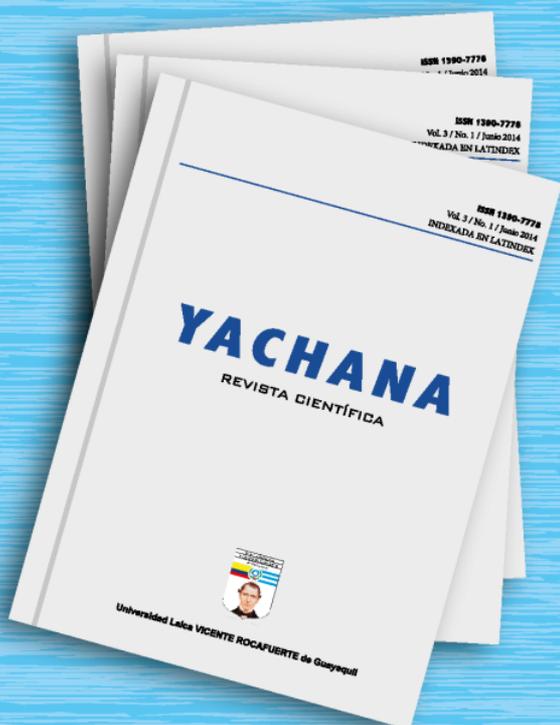
YACHANA, Revista Científica declara su compromiso por el respeto e integridad de los trabajos publicados. Por esta razón, los textos que se identifiquen como plagio o que contengan un alto porcentaje de similitud, desde un inicio del proceso de revisión no se tomarán en consideración y serán eliminados automáticamente del proceso de evaluación.



Universidad Laica
VICENTE ROCAFUERTE
de Guayaquil

CONVOCATORIA

RECEPCIÓN DE ARTÍCULOS CIENTÍFICOS PARA YACHANA, REVISTA CIENTÍFICA Edición 2017



La postulación de los artículos científicos se receptoran únicamente a través del portal OJS donde deberá registrarse como autor y subir el artículo previa revisión de las directrices del autor en: <http://revistas.ulvr.edu.ec/index.php/yachana/about/submissions#authorGuidelines>

Los artículos deben ajustarse a la política editorial, a las normas de publicación; a la ética y buenas prácticas de la revista.

**Fecha límite de recepción de artículos
05 de junio de 2017**

*Más información a los correos electrónicos:
yachana@ulvr.edu.ec*



/ulvr.edu



@ulvr_edu



@ulvr



www.ulvr.edu.ec

Dirección: Av. de las Américas #70 frente al Cuartel Modelo - Teléfono: (04) 2596500



De tradición e innovación



[/ulvr.edu](https://www.facebook.com/ulvr.edu)



[@ulvr_edu](https://twitter.com/ulvr_edu)



[@ulvr](https://www.instagram.com/ulvr)



www.ulvr.edu.ec

