



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 460-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898476*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: VI Número: 2 Artículo no.:40 Período: 1ro de enero al 30 de abril del 2019.

TÍTULO: La sistematización de experiencias y para qué nos sirve en la Educación Superior Tercermundista.

AUTORES:

1. Dr. Carlos Iván Villalva Heredia.
2. Máster. Ligia Maricela Niama Rivera.
3. Dr. Luis Enrique Silva Adriano.
4. Máster. Katherin Alejandra Carrera Silva.
5. Máster. María del Carmen Moreno Albuja.
6. Máster. María Fernanda Herrera Chico.

RESUMEN: La sistematización de experiencias representa, actualmente, una vía de recuperación, examen y asimilación de las prácticas educativas del sistema académico que facilita la comprensión de ambientes, así como el sentido, la esencia, las lógicas y los elementos problemáticos que muestran tales prácticas. En este trabajo se revisan las distintas posiciones teóricas acerca de la conceptualización de la sistematización de experiencias y su impacto en las universidades del Tercer Mundo.

PALABRAS CLAVES: universidades, sistematización de experiencias, Educación Superior Tercermundista.

TITLE: Systematization of experiences and what it is useful for in Higher Education Third World

AUTHORS:

1. Dr. Carlos Iván Villalva Heredia.
2. Máster. Ligia Maricela Niama Rivera.
3. Dr. Luis Enrique Silva Adriano.
4. Máster. Katherin Alejandra Carrera Silva.
5. Máster. María del Carmen Moreno Albuja.
6. Máster. María Fernanda Herrera Chico.

ABSTRACT: Systematization of experiences represents, at present, a way of recovery, examination and assimilation of the educational practices of the academic system that facilitates the understanding of environments, as well as the sense, the essence, the logic and the problematic elements that show such practices. In this paper, we review the different theoretical positions about the conceptualization of the systematization of experiences and their impact on Third World universities.

KEY WORDS: universities, systematization of experiences, Third World Higher Education

INTRODUCCIÓN.

Desde la década de los setenta del siglo XX, la universidad latinoamericana, como generadora y repetidora de la materia científico-técnica del paradigma europeo se ve influida por un grupo de cambios tecnológicos y socio-productivos productos del conjunto de transformaciones estimuladas por la contrarrevolución neoliberal-neoconservadora.

Los novedosos enfoques de financiamiento privado, el problema de la propiedad intelectual y el surgimiento de nuevos centros privados consagrados a la investigación y desarrollo devendrán los

nuevos ejes reflexivos para pensar la universidad, desde el enfoque de la globalización neoliberal. En los noventa, por su parte, movimientos estudiantiles en varias zonas del planeta criticaron los impulsos y desarrollos de la privatización de la educación superior (Alves y Contreras, 2008).

Desde su significado más aceptado, la sistematización de experiencias educativas es un proceso que da respuesta a la fundamentación teórica que sirve de base a la investigación en educación desde el enfoque cualitativo, tratando de estudiar contextos y sujetos para alcanzar representaciones y dar una interpretación de la realidad subjetiva de la acción. En consecuencia, la sistematización ha sido abordada como una vía de recuperación, examen y asimilación de las prácticas educativas del sistema académico que, al conectar sistémica e históricamente sus elementos teóricos y prácticos, facilita la comprensión de ambientes, así como el sentido, la esencia, las lógicas y los elementos problemáticos que muestran tales prácticas. Así, los actores educativos han asimilado el concepto de sistematización como mirada de saberes propios sobre la práctica (Barbosa, Barbosa y Rodríguez, 2013).

En Latinoamérica ciertas instituciones de educación superior están consolidadas, al ser gestoras de una valiosa producción científica, así como de creación cultural y de pensamiento crítico necesarios para el conocimiento y el desarrollo social. Generalmente, los centros de alta calidad, responsables de la mayoría de las investigaciones y de la formación de investigadores, tienen carácter público, o sea, son creados y mantenidos por los gobiernos provinciales o estados nacionales; no obstante, las universidades de la zona con incidencia en la comunidad científica mundial aún son minoría.

Del total de Instituciones de Educación Superior (IES) presentes en dicho territorio una cifra no mayor al 3% podría pertenecer a esa definición tradicional. Estas componen el sitio de honor de lo que, a escala continental, se denomina research university. Así también se presenta un número algo mayor de centros con investigación, pero que en verdad no consiguen posicionarse en el grado de internacionalización que exige la participación en la comunidad planetaria de producción científica

y tecnológica. En consecuencia, las demás instituciones, correspondientes a más de un 90%, son de naturaleza docentes (Días, 2007).

Esta sociedad del conocimiento, todavía en nacimiento, precisa una renovación sostenida del conocimiento y una ejemplar rapidez y fluidez de los procesos educativos, para dar solución a requerimientos de diversa índole del contexto laboral. Así también, en función de los avances tecnológicos digitales de información y comunicación, en la actualidad resulta factible tener fuentes de información inaccesible en otras épocas, que se sitúan en varios lugares del planeta, muy distantes entre sí. Esta globalización del conocimiento ha facilitado por nuevos paradigmas de gestión del conocimiento, novedosas tecnologías y medios tecnológicos, que han brotado como consecuencia del desarrollo apresurado de la informática y la telemática.

La nueva educación requiere de nuevos enfoques previamente diseñados por diversos especialistas de la pedagogía. Todos estos suscitaron una educación más libre, basada en el estudiante, sus requerimientos y ritmos de aprendizaje, más personalizada, participativa, social, participativa y productiva (Silvio, 2004).

Álvarez y Topete (1997), quienes proponen un modelo para un examen integral de las políticas sobre gestión de la calidad en la educación superior de México, sostienen que la sistematización de experiencias debe ensancharse y considerar los siguientes aspectos:

- a) Estímulo y adelanto de una cultura de evaluación en torno a programas y centros.
- b) Impulso de procesos de autoevaluación mediante habilidades analíticas que permitan la valoración de las conexiones entre los procesos y las funciones fundamentales de la organización educativa.
- c) Ejecución de estudios de seguimiento.
- d) Diseño y suposición de procedimientos de evaluación prospectiva que permitan una mirada de futuro.

No cabe dudas, de que la sistematización de experiencias debe ser entendida como el grupo de acciones que necesitan de una mayor combinación del conocimiento de varias áreas, además de mejores oportunidades de contextos de aprendizaje mediante la experiencia que faciliten la evaluación de conocimientos determinados en la praxis, con tiempo consecuente para el ejercicio del pensamiento, aprender creando más que escuchando o leyendo, ya que el sistema de fortalecimiento ocurre desde la práctica y desde la condicionante de articular, con sumo cuidado, los insumos cognitivos de los alumnos con una pedagogía eficiente (Simón, 2013).

La sistematización de experiencias diseña un ecosistema comunicativo entre actores que se enfrentan, intercambian y comparten significados relacionados con la realidad circundante. La narrativa de la experiencia del investigador social facilita la aprehensión de todas sus acciones como propias, mas no como una pluralidad sin sentido, lo substancialmente notable no resulta en la actualidad el hacer de la acción del hombre, sino como esta forma al sujeto de la acción, o sea, al actor que investiga. Es sobre todo mediante la narración que se edifica a sí mismo en su accionar investigativo y asimila la interpretación crítica, su categorización y reconstrucción del proceso vivido, que le sirve para descubrir y para hallar factores que han actuado, así como las maneras de relacionarse entre sí y las causas de su modalidad, y la manera de cómo enriquecer la práctica diaria.

El proyecto sociocomunitario o el servicio comunitario estudiantil, entendidos como experiencias transformadoras en la restructuración del conocimiento y saberes, facilita estrategias de aprendizaje dúctiles, enfocadas a solucionar las necesidades y especificidades de cada contexto académico y de acción social, lo que permite el desarrollo de metodologías estratégicas en la edificación de la necesaria transdisciplinariedad y el diálogo de saberes (Alves y Contreras, 2008).

Para que la investigación se conserve, es fundamental diseñarla unida a la docencia, ya que sin dudas se reciprocán, por tal razón resulta un error separarlas o dar privilegio a una sobre la otra. La

investigación permite la apertura de nuevas perspectivas al estudiante, perfecciona la información brindada por el profesor y facilita una especialización personal provechosa. Carvajal (2010), plantea las siguientes disposiciones metodológicas para la investigación interdisciplinar:

- 1) La investigación interdisciplinar debe surgir de la individualización del problema y de sus elementos que demandan del enfoque de disciplinas bien particularizadas.
- 2) Instituir visiblemente los diversos enfoques disciplinares para interpretar los datos.
- 3) Definir el marco teórico de las disciplinas, sin discutir sus supuestos.
- 4) Concretar los conceptos utilizados por las diversas disciplinas involucradas, conectándolos con su marco conceptual y su metodología para el acceso a los datos.
- 5) Admitir la autonomía de los procedimientos lógicos de las diversas disciplinas.

Según Sanz de Acedo (2010), se manifiesta un acuerdo extendido entre los científicos acerca de la factibilidad de que la sistematización de experiencias optimice en los estudiantes universitarios las competencias sociales, cognitivas, emocionales e instrumentales y sobre el requerimiento de que dicha proposición devenga, cuanto antes, en el objetivo primordial del sistema educativo superior.

La universidad, teniendo en cuenta su posibilidad de diseñar y aplicar planes de estudio, debe incitar en los futuros graduados esas competencias para que logren descubrir la notabilidad de sus aprendizajes, relacionarlos con sus vidas, obtener una comprensión intuitiva de los demás, percibir la alegría de la autorrealización, pensar por sí mismos, criticar la información y la realidad social, demostrar sus argumentos, tomar decisiones atinadas y corregir problemas complejos. Este resulta la mayor distinción que poseen los profesores universitarios, como también su mayor responsabilidad.

Gualdieri, Vázquez y Tomé (2008) apuestan en Argentina por la metodología semipresencial, que requiere de un notable componente de materiales específicos delineados para conducir el trabajo autónomo, que manifestarán las individualidades de los receptores, tanto personales como

educativas y/o el origen sociocultural y de los ambientes socioculturales y lingüísticos en que se inmiscuyen sus prácticas educativas. En consecuencia, se diseñaron y confeccionaron varias clases de materiales, en diferentes formatos: impresos, audio y video, de tal forma que garantice la heterogeneidad; por lo tanto, se originaron módulos de actividades para cada curso, seguidos por una colección de materiales de apoyo bibliográficos, demoradas búsquedas bibliográficas y de fuentes, así como la sistematización de la experiencia previa y en curso del grupo a cargo. Los reajustes constantes de ese material intentan, también, el ajuste a los ambientes y a los grupos específicos, o sea, se evade la estandarización para priorizar la situación.

Por su parte, Sarango (2008), quien comunica su experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi” (Ecuador), destaca que la sistematización de experiencias ancestrales en el plano investigativo puede conformar un nuevo paradigma educativo. Desplegar la propuesta de diseño colectivo de la nueva universidad, la sistematización de su filosofía y la instauración de su método propio, ha permitido desmontar la educación colonizadora. En este trabajo se revisan las distintas posiciones teóricas acerca de la conceptualización de la sistematización de experiencias y su impacto en las universidades del Tercer Mundo.

DESARROLLO.

Resultan disímiles las posturas teóricas acerca de la conceptualización de la sistematización de experiencias en el contexto de las universidades del llamado Tercer Mundo.

Farfán (2008) socializa la experiencia del Programa Académico Cotopaxi, Formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador), que persigue los objetivos de sistematizar, dinamizar y actualizar la sabiduría, la ciencia y la tecnología en aras de la dignificación del ser humano, sobre todo de las nacionalidades indígenas; así como desplegar un proceso educativo para-escolar a nivel superior que se encuentre al servicio de las instituciones,

comunidades, organizaciones y directivos y que se identifique por dar soluciones constantes, sistemáticas y progresivas a las necesidades de formación socio-política de la población indígena. A nivel de gestión y administración se subraya:

- a) El examen continuo y la sistematización de la experiencia.
- b) La ejecución del programa por actores indígenas.
- c) La conceptualización de la relación de gestión y administración entre el Plan Anual de Contrataciones y la universidad.
- d) Un mayor involucramiento de los sujetos locales.

En la misma línea, Azmitia (2008) propone la experiencia de Mayab´Nimatijob´al – Universidad Maya (Guatemala), promoviendo la sistematización de experiencias ancestrales como eje para fortificar y crear conocimientos, métodos y técnicas que favorezcan el progreso científico, tecnológico, político y cultural como base para una estructura de desarrollo integral y relacionado con la cosmovisión y la cultura maya, que permita la convivencia holista y solidaria entre los pueblos de Guatemala, así también vigorizar la conciencia étnica y lingüística para establecer nuevas relaciones interculturales entre los pueblos que componen la nación guatemalteca, suscitar la investigación y la sistematización de la ciencia y tecnología maya y de otros pueblos indígenas y su comunicación a través de la creación de un recurso humano que permita su prolongación, sostenibilidad y aplicación a dicho conocimiento y cultura, instaurar sistemas para acreditar al talento humano que tiene conocimientos científicos, técnicos y habilidades en inseparable correspondencia con los fenómenos de la estructura cosmogónica, y socializar el carácter co-oficial de los idiomas mayas e idioma español para la educación, cultura y ciencia de las instituciones de educación superior y en correspondencia con la comunidad lingüística en donde se establezcan.

Estrada (2008) socializa la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (México). Este modelo educativo ha pretendido ser pertinente en relación a la posibilidad laboral del profesional y los requerimientos sociales de la zona, y ha incluido la calidad y optimización en el proceso de aprendizaje.

El enfoque de la educación, pensado desde la perspectiva ayuuk, se expresa como wijën–kajën (el despertar, el desatar o el desenvolverse), así educar se entiende como la generación de un grupo de procesos sociales cuyo propósito es favorecer el desarrollo de las potencialidades científicas, afectivas y sociales de los alumnos, como sujetos y profesionistas conscientes y competentes para edificar una sociedad más productiva, justa y humana.

Teniendo en cuenta que en el tema de la interculturalidad todavía hay mucho por investigar, la inserción de contenidos culturales en un currículo competitivo y no separatista de nivel superior resulta un objetivo primordial. Por esta razón, la investigación que se relaciona con la praxis habitual de la docencia necesita de una sistematización sostenida, y puede constituirse como activadora del proceso pedagógico; por lo que se deben aplicar desde el primer semestre las operaciones y metodologías para la investigación que penetren el aprendizaje en todas sus dimensiones, incluyendo la de los contenidos culturales del currículo. El trabajo colaborativo resulta básico para el modelo, ya que además de su eficacia pedagógica, robustece la práctica colectiva, esencial en el contexto cultural.

La experiencia investigativa de Hooker (2008) identificó la contribución de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) al sistema de diseño de un modelo de desarrollo intercultural, autonómico, equitativo e integrador, mediante la práctica de la investigación como una vía para la formación y sistematización de los saberes. Dicha perspectiva requiere de un diálogo innovador protagonizado por académicos expertos, el alumnado y los sujetos portadores del conocimiento popular, razón que Mosonyi (2008) de la Universidad Indígena de

Venezuela la considera desde un enfoque global que incluye todas las competencias y los saberes adquiridos con anterioridad, mediante su sistematización y aplicación práctica.

En ese sentido, la Universidad Indígena Intercultural (UII) en Bolivia creó una iniciativa que pretendió rescatar e institucionalizar los saberes y conocimientos indígenas mediante diversos mecanismos como la formación académica, al promover la sistematización de informaciones históricas y la investigación como mecanismo de producción de conocimientos. Mediante el accionar de la UII, el programa de formación y capacitación robustece las competencias profesionales para que los indígenas protagonicen activa y eficientemente la gestión de las problemáticas de desarrollo a nivel nacional, regional o local, confeccionen proyectos de desarrollo sostenible identitario, incidan en la administración del Estado para que respeten sus derechos, intervengan en las instituciones de educación superior implantando el componente cultural y logren un efecto multiplicador en varios sectores sociales y económicos en torno a la promoción de una sociedad intercultural segura en sus instituciones (Yapu, 2008).

Tomando como enfoque teórico la sistematización de experiencias, se le concibe como un esfuerzo sensato de aprehender los significados de la acción y sus consecuencias, como lecturas establecidas por las experiencias, como teorización y crítica contextualizada de la práctica social, para poder informar el conocimiento producido. Si bien la sistematización no resulta un concepto uniforme, surge como una clase de tarea reflexiva, a ser ejecutada por todos y que al recobrar organizadamente la praxis consentía volver a intervenir en ella y en la realidad con más eficacia y eficiencia.

Castagna y Nepote (2018) mantienen que se necesita salir de la universidad y mezclarse en los terrenos, en los barrios y en los contextos populares donde se edifica una posibilidad de desarrollo con los iguales, los otros y con los distintos, con todo lo que se ha alcanzado y lo que todavía no. Para abandonar la concepción de claustro hermético y poder integrar la práctica de extensión con

las de docencia e investigación, para poder hacer cómplices a los estudiantes en las transformaciones que la comunidad necesita y solicita, al constituirse como un actor, puesto que la universidad debe considerar las acciones sociales y sobre todo tomar la delantera ante los requerimientos para que las demandas individuales alcancen solución por parte de un actor social, o sea, la universidad comprometida con el medio y el ambiente.

Furlani, Gigena, Toni, Vallejos, Vieytes (2018) relatan su experiencia en el marco de un proyecto de intervención sociocomunitaria del Programa Universidad Abierta para Adultos Mayores y la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Rosario, mediante intervenciones de tipo teatral en un Club Social y Deportivo, institución con cincuenta años de fundada y que funge como espacio de recreación, sociabilidad y deporte de pequeños comerciantes y demás sectores medios, que con el transcurso de los años, y sobre todo a partir de la crisis de finales de 2001, asume funciones socio-asistenciales. Los autores concluyen que la sistematización de experiencias, como método básico empleado, suscitó un enfoque de reflexión y socialización del conocimiento. Dicho método empleó como fuentes de información registros diarios, lecturas, material de entrevistas individuales y aportes teóricos, como también reflexiones logradas en el contexto de instancias de supervisión. En esta experiencia, quienes se adjudican la coordinación de este espacio, manifiestan una participación activa en las acciones a ejecutar.

Aragona, Desio y Medina (2018) investigaron la sistematización de la experiencia del Consejo Asesor de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), tomando como eje la Semana de la Extensión Universitaria. Al pasar de los años, tanto el Consejo como la Semana de la Extensión han ido adquiriendo diversos conceptos que han mostrado una ruptura de paradigmas. La Secretaría de Extensión Universitaria (SEU) de la UNR en la actualidad sostiene una extensión crítica, en función de lograr la integralidad. No obstante, se percibe que esta política no es común en todas las unidades académicas que integran el Consejo Asesor de Extensión

Universitaria. A su vez, esta proposición de exteriorización de las prácticas extensionistas en la universidad facilitó interpelar la propia praxis, formando de esta manera nuevas políticas de extensión suscritas al proceso de extensión crítica.

Cano, Desio, Galesio, García, Monti y Benjamín (2018) estudiaron la sistematización de las experiencias del Área de Proyectos Sociales de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Rosario, en torno a las transformaciones efectuadas a lo largo de las convocatorias a proyectos sociales, y en específicamente en lo relacionado con dispositivos y herramientas empleadas en su evaluación. El análisis crítico realizado se centró en la ejecución de entrevistas con los actores implicados en estos procesos, procurando además la construcción de un significado de evaluación propio y cimentando la interpretación de los espacios de encuentro y diálogo como lazos ineludibles para el aprendizaje y optimización del trabajo en territorio.

Las conclusiones de dicha sistematización, no concebidas como cierre sino como punto de partida, incluyen novedosas discusiones trazadas en función de la edificación de los vínculos y del proceso de acompañamiento de los proyectos, procurando que las actividades ejecutadas desde la gestión del área logren todavía mayor unión con el enfoque de extensión crítica.

En otro sentido, Baravalle, Cano, García, Murias, Pieroni, y Pighin (2018) diseñaron un proceso de institucionalización de la accesibilidad de las personas con discapacidad en la universidad, que empleó el método centrado en la observación de un fenómeno, su problematización y la intención de conseguir aportes superadores, investigando críticamente el corpus analítico. La justificación de la metodología empleada nace de la intención de la sistematización, entendida como la contribución que facilita la observación, la visualización de la realidad de la experiencia que se acopia y ordena. Dicha perspectiva facilita el análisis crítico del propio proceso en cuanto a la cultura incluyente que se va produciendo, inaugurando contextos para que se germine una cultura sostenida de curiosidad intelectual, de interrogación y recreación constante de la realidad.

En resumen, la sistematización de experiencias, cuyas perspectivas teóricas se han aclarado anteriormente, no pueden concebirse solo como la relación armónica de la teoría con la práctica, sino que requiere de procesos de cambio de la realidad, por lo que la sistematización se establece como un proceso indispensable para la práctica transformadora. La sistematización puede concebirse, además, como aquella interpretación crítica de experiencias que, en función de su ordenamiento y reconstrucción, manifiesta o explicita la lógica del proceso transcurrido en ellas: los disímiles elementos interventores, sus maneras de conexión y sus metodologías de acción. La sistematización de experiencias permite la producción de saberes y aprendizajes significativos que facilitan la aprehensión de los sentidos de las experiencias, entenderlas teóricamente y alinearlas hacia el futuro con un enfoque transformador (Aseguinolaza, Dearma, Lázzari, Rucci y Toni, 2018).

CONCLUSIONES.

La sistematización de experiencias facilita dar significación a lo novedoso y desconocido, quebrando el enfoque de lo único, lo verdadero y lo determinado. Concibe contextos para que todos los conocimientos se muestren, maneja el conocimiento relacionándolo con la experiencia personal y con los saberes y experiencias almacenados por el conjunto de individuos, suscita el rompimiento del individualismo vigorizando estrategias de construcción colectiva, recobra la centralidad de los actores en su integridad de capacidades (identitarias, cognitivas, socioculturales, volitivas y emocionales), estimula el protagonismo de profesores, estudiantes y sociedad, confeccionando un diseño curricular en cuyos contenidos prevalezca la manifestación de voces locales, asiente el apoyo a la democracia, mediante el desarrollo de una cultura participativa y de gestión pública, que se origina en la institución de educación superior tercermundista como contexto para el ejercicio democrático de los derechos.

Las nociones de la sistematización de experiencias: la producción y la participación de conocimientos, se ven representadas en la conformación social de experiencias sistematizadas que no solo apoyen el hecho jurídico comunitario per se, sino además involucra la conformación de propuestas que nacen de los requerimientos e intereses de las comunidades originarias.

Para lograr una producción investigativa en este sentido, el enfoque mediante la investigación de casos enuncia los contenidos, temáticas y problemáticas base de monografías y tesinas, que replantean de forma reiterada los contenidos de la malla curricular del curso cada vez más conforme con el objetivo central del programa.

Sistematizar experiencias representa comprender la causa del desarrollo de un determinado proceso, así como la aprehensión e interpretación de lo que está sucediendo, a partir de una categorización y reconstrucción de lo que ha acontecido en dicho proceso; por consiguiente, en la sistematización de experiencias se debe partir de la realización de una reconstrucción de lo acaecido y un ordenamiento de los diversos elementos objetivos y subjetivos que han compuesto el proceso, para entenderlo y descifrarlo desde el enfoque de la propia praxis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Álvarez, I. y Topete, C. (1997). Modelo para una evaluación integral de las políticas sobre gestión de calidad en la educación superior. *Revista Gestión y Estrategia*, (11-12), 1-15.
2. Alves, F. y Contreras, M. A. (2008). La sistematización de experiencias comunitarias en el proceso de educación superior transformadora. Venezuela: Programa Latinoamericano de Sistematización de Experiencias del CEAAL.
3. Aragona, P., Desio, D. y Medina, J. M. (2018). Una semana que construimos todo el año. Rosario, Argetina: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 119-146.

4. Aseguinolaza, B., Dearma, S., Lázzari, J., Rucci, J. I. y Toni, M. (2018). Propuesta de política universitaria. En búsqueda de prácticas integrales e integradas. En: Medina, J. M. y Tommasino, H. (coord.). Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto: sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argetina: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 245-254.
5. Azmitia, O. (2008). Sobre la experiencia de Mayab´Nimatijob´al – Universidad Maya (Guatemala). En D. Mato (coord.), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 317-326.
6. Baravalle, E., Cano, S., García, P., Murias, M., Pieroni, N. y Pighin, P. (2018). Institucionalizar la discapacidad, ¿garantiza la accesibilidad en la Universidad Nacional de Rosario? En: Medina, J. M. y Tommasino, H. (coord.). Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto: sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argetina: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 191-219.
7. Barbosa, J. W., Barbosa, J. C. y Rodríguez, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. Investigación Bibliotecológica, 27(61), 83-105.
8. Cano, S., Desio, D., Gallesio, M., García, P., Monti, F. y Benjamín, A. (2018). El vínculo en la evaluación presencial. En Medina, J. M. y Tommasino, H. (coord.). Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto: sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argetina: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 147-163.

9. Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, (31), 156-169.
10. Castagna, P. y Nepote, L. (2018). Una bisagra para la educación transformadora. *Sistematización del Espacio de Aprendizajes y Apoyo Escolar*. En Medina, J. M. y Tommasino, H. (coord.). *Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto: sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. Rosario, Argentina: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 51-68.
11. Cruz, L., Matos, E. y Benítez, J.M. (2018). La perspectiva endógeno-investigativa en la Educación Superior. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Año: V Número: 2 Artículo no.6.
<https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/files/200003704-9e65f9f5e7/18.1.6%20La%20perspectiva%20end%C3%B3geno-investigativa%20en.....pdf>
12. Días, J. (2007). *Acreditación de la educación superior en América Latina y El Caribe*. Madrid, España: Mundiprensa.
13. Estrada, G. (2008). Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (México). En D. Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 371-380.
14. Farfán, M. (2008). Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, Formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador). En D. Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 285-296.

15. Furlani, L., Gigena, M., Toni, C. M., Vallejos, A. y Vieytes, S. (2018). Entretejiendo escenas. En Medina, J. M. y Tommasino, H. (coord.). Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto: sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argetina: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 69-88.
16. Gualdieri, B., Vázquez, M. J. y Tomé, M. (2008). Educación y multiculturalidad: una experiencia de integración dialéctica entre extensión, docencia e investigación desde la Universidad Nacional de Luján. En: D. Mato (coord.), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 93-104.
17. Hooker, A. S. (2008). Contribución de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) al proceso de construcción de un modelo de desarrollo intercultural, equitativo, autonómico e integrador. En: D. Mato (coord.), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 383-392.
18. Mosonyi, E. E. (2008). Universidad Indígena de Venezuela. En D. Mato (coord.), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 427-436.
19. Sanz de Acedo, M. L. (2010). Competencias cognitivas en Educación Superior. Navarra, España: Narcea Ediciones.

20. Sarango, L. F. (2008). La experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi” (Ecuador). En D. Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 265-274.
21. Silvio, J. (2004). Tendencias de la educación superior virtual en América Latina y El Caribe. En Varios. *La educación superior virtual en América Latina y El Caribe*. Venezuela: IESALC-UNESCO.
22. Simón, J. D. (2013). Sistematizando experiencias sobre educación en emprendimiento en escuelas de nivel primaria. *RMIE*, 18(56), 159-190.
23. Yapu, M. (2008). La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural (UII) del Fondo Indígena, sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia. En D. Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 449-458.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Messina, G. y Osorio, J. (2016). Sistematizar como ejercicio eco-reflexivo: la fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas. *Revista e-Curriculum*, 14 (2), 602-624.
2. Tapella, E. y Rodríguez, P. (2014). Evaluación y aprendizaje desde la práctica: la sistematización de experiencias. *Knowledge Management for Development Journal*, 10 (1), 52-65.

DATOS DE LOS AUTORES.

1. Carlos Iván Villalva Heredia. Doctor en Ciencias de la Educación y Máster en Dirección de Empresas. Docente de Educación Media y Superior. Unidad Educativa Miguel Ángel León Pontón.

Riobamba, Ecuador. Correo electrónico: civillalvah@gmail.com

2. Ligia Maricela Niama Rivera. Ingeniero en Banca y Finanzas, y Máster en Gestión Empresarial. Docente de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Riobamba, Ecuador.

Correo electrónico: ligiamaricela32@hotmail.com

3. Luis Enrique Silva Adriano. Doctor en Ciencias de la Educación, especialización gerencia educativa y Máster en Educación a Distancia. Docente de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Riobamba, Ecuador.

Correo electrónico: luisenriquesa@yahoo.com

4. Katherin Alejandra Carrera Silva. Ingeniera de Empresas y Máster universitario en dirección de operaciones y calidad. Docente de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Riobamba, Ecuador.

Correo electrónico: katherin.carrera@epoch.edu.ec

5. María del Carmen Moreno Albuja. Abogado de los tribunales y juzgados de la República del Ecuador y Máster en Derecho Constitucional. Docente de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Riobamba, Ecuador.

Correo electrónico: maycamorenoalbuja@hotmail.com

6. María Fernanda Herrera Chico. Licenciado en Administración de Empresas y Máster en Gestión de Proyectos de Desarrollo. Docente de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo.

Riobamba, Ecuador. Correo electrónico: herreralfmaria@gmail.com

RECIBIDO: 20 de octubre del 2018.

APROBADO: 17 de noviembre del 2018.