



REVISTA

CÁTEDRA

Enero de 2020 | Vol. 3 Núm. 1 | Quito, Ecuador



Universidad Central del Ecuador
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación





REVISTA

CÁTEDRA

Revista Cátedra, de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador tiene una frecuencia cuatrimestral, publica el primer mes de cada periodo de enero-abril, mayo-agosto, septiembre-diciembre. Director/Editores Jefe Ph.D. Sergio Lujan Mora, MSc. Verónica Simbaña Gallardo.

Sede de la revista: Quito - Ecuador, pertenece a la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador.

ISSN electrónico: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/>

Dirección electrónica OJS: revista.catedra@uce.edu.ec

Página web: <http://revista-catedra.facue.info/index.html>

Correo de la revista: revista.catedra@uce.edu.ec

Teléfono: (+593) 2506-658 ext. 111 o 22904-760

Política de acceso abierto: los artículos se publican bajo la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>)

Detección de plagio: la revista usa el **sistema antiplagio URKUND**.

El proceso editorial se gestiona a través del OJS (*Open Journal System*).

La revista acepta artículos en **español e inglés**.

SERVICIOS DE INFORMACIÓN: Facebook, Instagram y Twitter.



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

AUTORIDADES:

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
FACULTAD, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Ph.D. Fernando Sempértegui Ontaneda

Rector

Dra. María Augusta Espín

Vicerrectora Académica

Dra. María Mercedes Gaviláñez

Vicerrectora de Investigación, Doctorados e Innovación

MSc. Marco Pozo Zumárraga

Vicerrector Administrativo

Ph.D. Guillermo Terán Acosta

Decano de la Facultad de Filosofía, Letra y Ciencias de la Educación

Ph.D. Juan Carlos Cobos Velasco

Vicedecano de la Facultad de Filosofía, Letra y Ciencias de la Educación

Dirección postal: Av. Universitaria, Quito 170129

Correo electrónico: decanato.fil@uce.edu.ec

Teléfono: (+593) 2506-658 ext. 111 o 22904-760



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

MENCIÓN DEL CUERPO EDITORIAL

DIRECTOR /EDITORES JEFE

Ph.D. Sergio Luján Mora. Universidad de Alicante, España (sergio.lujan@ua.es, [web personal](#))

MSc. Verónica Patricia Simbaña Gallardo. Universidad Central del Ecuador, Ecuador (vpsimbanag@uce.edu.ec)

CONSEJO EDITORIAL

Ph.D. Ruth Páez. Coordinadora. Universidad Central del Ecuador, Ecuador (repaez@uce.edu.ec).

Ph. D. Cristina Cachero Castro. Universidad de Alicante, España (ccc@ua.es, [web personal](#))

Ph. D. Santiago Meliá Biegbeder. Universidad de Alicante, España (santi@ua.es, [web personal](#))

Ph. D. Silvia Berenice Fajardo Flores. Universidad de Colima, México (medusa@ucol.mx, [web personal](#))

Ph.D. Rosa Navarrete. Escuela Politécnica Nacional. Ecuador. (rosa.navarrete@epn.edu.ec, [web personal](#))

Ph.D. Marker Milosz. Politechnika Lubelska. Polonia (m.milosz@pollub.pl, [web personal](#))

EDITOR ACADÉMICO

Ph.D. Floralba del Rocío Aguilar Gordón. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador (ssaguilar@ups.edu.ec, [web personal](#))

EDITOR DE REDACCIÓN

MSc. Luis Cuéllar. Universidad Central del Ecuador, Ecuador (lacuellar@uce.edu.ec)

EDITOR ASOCIADO

Ph.D. Ruth Enriqueta Páez Granja. Universidad Central del Ecuador, Ecuador (repaez@uce.edu.ec, [web personal](#))

Ph.D. Hamilton Omar Pérez Narváez. Universidad Central del Ecuador, Ecuador (hperez@uce.edu.ec, [web personal](#))

MSc. Liliana Jaramillo Naranjo. Universidad UTE. Ecuador (lilian.jaramillo@ute.edu.ec)

EQUIPO TÉCNICO

Coordinador: Ph.D. Juan Carlos Cobos. Universidad Central del Ecuador (jccobos@uce.edu.ec)

DIAGRAMADOR

MSc(c). Jorge Adrián Santamaría Muñoz. Universidad Central del Ecuador. (jasantamaria@uce.edu.ec, [web personal](#))



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](#)

DISEÑADOR

Tnlgo. Iván Alejandro Miranda Madrid. Instituto Tecnológico Superior Cordillera, Ecuador (iv1993.16@gmail.com)

DISEÑADOR PORTADA

MSc. Luis Alberto Ruíz Saavedra. Universidad Central del Ecuador (bruiz@uce.edu.ec, [web personal](#))

TRADUCTOR

Ph.D. Adriana Beatriz Curiel Ávila. Universidad San Francisco de Quito. Ecuador (arcuriela@asig.com.ec, [web personal](#))

MSc. Diego Patricio Maldonado Miño. Universidad San Francisco de Quito. Ecuador (dpmaldonado@asig.com.ec <https://usfq.edu.ec/paginas/inicio.aspx>)

MAQUETADOR

MSc(c). Jorge Adrián Santamaría Muñoz. Universidad Central del Ecuador. (jasantamaria@uce.edu.ec, [web personal](#))

ASISTENTE

Lic. Silvia Calvachi. Universidad Central del Ecuador. Ecuador (sjcalvachi@uce.edu.ec)

SOPORTE OJS

Ph.D. Juan Carlos Cobos. Universidad Central del Ecuador. Ecuador. (jccobosv@uce.edu.ec)

MSc(c). Jorge Adrián Santamaría Muñoz. Universidad Central del Ecuador. (jasantamaria@uce.edu.ec, [web personal](#))

EVALUADORES

Coordinador Ph.D. Guillermo Terán. Universidad Central del Ecuador. Ecuador (grteran@uce.edu.ec)

Contacto

Dirección postal: Av. Universitaria, Quito 170129

Correo electrónico revista: revista.catedra@uce.edu.ec

Director/ Editores Jefe: Sergio Luján-Mora y Verónica Simbaña-Gallardo

Correo electrónico editores: vpsimbanag@uce.edu.ec

Teléfono: (+593) 2506-658 ext. 111 o 22904-760



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](#)

FUNCIONES DE LOS ÓRGANOS DE LA REVISTA

DEL DIRECTOR/EDITORES/ JEFE

- Asegurar la calidad de la revista.
- Ejercer la representación legal de la revista en ausencia del Coordinador del Consejo Editorial.
- Nombrar asesores científicos nacionales e internacionales.
- Comprobar que se cumplan las normas de publicación.
- Decidir la publicación y divulgación de los artículos.
- Proponer las normas de publicación.
- Aplicar criterios de objetividad.
- Definir las funciones y deberes del resto del cuerpo editorial.
- Supervisar el trabajo del cuerpo editorial.

DEL CONSEJO EDITORIAL

- Asistir a reuniones convocadas (presencial o video conferencia) por el Coordinador del Consejo editorial o directores de la revista.
- Garantizar la publicación y periodicidad de publicaciones.
- Mantener criterios de calidad científica y editorial.
- Proponer revisores externos.

DEL EDITOR ACADÉMICO

- Asistir a reuniones convocadas por el Consejo Editorial.
- Analizar la evolución de la revista.
- Proponer acciones de mejora.
- Evaluar la calidad científica de la revista.
- Sugerir evaluadores externos.

DEL EDITOR DE REDACCIÓN

- Monitorear servicios de interactividad con el lector (Boletín de noticias, comentarios en los artículos, foros, entre otros).
- Planificar servicios de información (directorios, catálogos, portales de revistas, hemerotecas virtuales, sistemas de categorización o listas de núcleo básico de revistas nacionales, entre otros servicios de información).
- Planificar cobertura de artículos para personas con diferentes discapacidades.
- Supervisar la optimización del contenido a publicarse.

DEL EDITOR ASOCIADO

- Asistir a reuniones convocadas por el Consejo Editorial.
- Velar por aspectos éticos de la publicación.
- Revisar la calidad de los manuscritos.
- Desarrollar investigaciones relacionadas con el mejoramiento de la revista.



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

DEL EQUIPO TÉCNICO

- Administrar la plataforma de recepción y publicación de artículos.
- Verificar que los artículos cumplan con las normas.
- Maquetar las publicaciones.

DEL EQUIPO DE EVALUADORES POR PARES

- Designar revisores para cada uno de los artículos.
- Enviar a los autores los resultados del revisor.
- Proponer a los autores mejoras en el manuscrito.
- Coordinar números especiales de la revista.
- Evaluar los trabajos en el menor tiempo posible.
- Garantizar la calidad académica y científica del manuscrito.
- Responder a requerimientos de naturaleza científica que formule el Consejo Editorial.



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

CARACTERÍSTICAS DE GESTIÓN Y POLÍTICA EDITORIAL

ACERCA DE NOSOTROS

La *Revista Cátedra*, de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, de la Universidad Central del Ecuador, ha sido un medio de comunicación desde 1992; a través de boletines se plasmaba la voz académica de la docencia cuyo objetivo relevante era mejorar la calidad educativa con base en su experiencia, sabiduría y saberes como docentes formadores de maestros y maestras; a partir de mayo de 2018, la *Revista Cátedra* resurge como un espacio que crea y difunde artículos orientados al perfeccionamiento del proceso educativo y su vinculación con la sociedad.

OBJETIVO

Difundir artículos científicos multidisciplinarios, inéditos, elaborados bajo parámetros propios de la metodología de la investigación, construidos con rigor académico y fundamentados en la práctica docente.

COBERTURA TEMÁTICA

Las bases teóricas de las Ciencias de la Educación en sus diferentes especialidades y niveles del sistema educativo.

PÚBLICO AL QUE VA DIRIGIDA LA REVISTA

Todos los investigadores nacionales e internacionales interesados en publicar trabajos de calidad que aporten al perfeccionamiento del proceso educativo. Desde sus orígenes la *Revista Cátedra* se publicó en formato impreso. Actualmente se publica en formato electrónico, utiliza entornos virtuales para alinearse a las necesidades de los usuarios y editores de la revista.

Misión

La *Revista Cátedra*, de la Universidad Central del Ecuador, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, difunde artículos científicos sobre diversas áreas del conocimiento vinculadas a la Ciencias de la Educación, sustentada en la metodología de la investigación educativa y en el servicio a la comunidad.

Visión

Ser promotores en la publicación de artículos científicos de alta calidad que, orientada por una investigación y desde diversas áreas del conocimiento, se constituya en el referente de mayor prestigio en la comprensión y perfeccionamiento del proceso educativo.

ENFOQUE Y ALCANCE: *Cátedra* tiene como bases teóricas las Ciencias de la Educación en sus diferentes especialidades y niveles del sistema educativo. Difunde artículos científicos-académicos construidos bajo parámetros propios de la



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

investigación. Está abierta a escritores nacionales e internacionales interesados en aportar significativamente a la solución de problemas educativos actuales.

PERIODICIDAD

La Revista *Cátedra* es una publicación cuatrimestral tiene una frecuencia cuatrimestral, publica el primer mes de cada periodo de enero-abril, mayo-agosto, septiembre-diciembre.

SISTEMA DE ARBITRAJE

Revisión de doble ciego, mínimo dos revisores por artículo, con evaluadores externos.

POLÍTICA DE PRESERVACIÓN DIGITAL

El sitio web de la revista proporciona el acceso a todos los artículos publicados a lo largo de su historia.

POLÍTICA DE ACCESO ABIERTO

La Revista *Cátedra* provee de acceso abierto y gratuito a las investigaciones con el propósito de intercambiar el conocimiento de manera universal. Los artículos se publican bajo la [licencia de Creative Commons Atribución-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

DETECCIÓN DEL PLAGIO: La revista usa el **sistema antiplagio URKUND**.



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

CÓDIGO DE ÉTICA

Cátedra, se adhiere a las normas de Committee on Publication Ethics (COPE) en <https://publicationethics.org/>

Compromisos de los autores

- **Originalidad del manuscrito:** los autores confirman que el manuscrito es inédito y no contiene contenido similar al de otros autores.
- **Manuscritos simultáneos** los autores confirman que el manuscrito no ha sido enviado para su posible publicación como artículo de congreso, artículo de otra revista, capítulo de libro o cualquier otra publicación similar.
- **Fuentes originales:** los autores proporcionan correctamente las fuentes bibliográficas que se utilizaron para el manuscrito. La revista a través del sistema antiplagio URKUND revisará la originalidad, si el artículo presenta un nivel menor de consistencia será aceptado, caso contrario se rechazará.
- **Autoría:** los autores de los artículos garantizan la inclusión de personas que han hecho contribuciones académico-científicas sustanciales al manuscrito. La revista acepta el orden de autores en el artículo, una vez enviado a revisión no se podrá modificar los autores.
- **Conflicto de intereses:** los autores que escriben en la revista tienen la obligación de señalar que no existe conflictos de intereses con entidades relacionadas a los manuscritos.
- **Responsabilidad:** los autores se comprometen a realizar una revisión de la literatura científica relevante y actual para ampliar perspectivas, visiones y horizontes del tema analizado, también se comprometen a realizar todas las correcciones enviadas por los revisores y a cumplir con el proceso de envío del artículo.

Compromisos de los revisores

- **Rol de los revisores:** el proceso de evaluación de los artículos se presenta por pares ciegos para garantizar la imparcialidad, son especialistas en el tema; los autores desconocen sus identidades. Los revisores emiten criterios académicos con ética, transparencia y conocimiento con el fin de mantener la calidad científica de la revista.
- **Cumplimiento de los plazos previstos y reservas académicas:** es necesario que los revisores cumplan con los tiempos designados en la revisión del manuscrito; se notificará por la plataforma la fecha de envío y la fecha de presentación de los resultados. Del mismo modo los revisores designados guardarán la confidencialidad del manuscrito.



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

- **Objetividad:** los revisores están obligados a dar razones suficientes para sus valoraciones. Entregarán su informe de manera crítica, **según la plantilla de revisión respectiva.**
- **Publicidad de los artículos y conflicto de intereses:** una vez emitido el informe final de los revisores, cuyo rango será de 17 como nota mínima y 20 como máximo, los autores, a través de la plataforma, realizarán los cambios pertinentes hasta obtener 20/20; en este proceso habrá el sentido de reserva entre las dos partes, y se remitirá a revisores cuidando que no exista por ningún motivo intereses mutuos.

Compromisos de los editores

- **Criterios de publicación de los artículos:** los editores emitirán juicios de valor académico, para ello solicitarán criterios de al menos dos revisores nacionales o internacionales, y con base en los informes se realizará la publicación de artículos. Los artículos no permanecerán aceptados sin publicarse.
- **Honestidad:** los editores evaluarán los manuscritos de forma imparcial, su informe se hará sobre la base del mérito científico de los contenidos, sin discriminación alguna.
- **Confidencialidad:** los editores y los miembros de la editorial se comprometen a guardar absoluta confidencialidad de los manuscritos, autores y revisores.
- **Tiempo previsto para la publicación:** la periodicidad de la revista es cuatrimestral, por lo tanto, los editores son garantes máximos del cumplimiento de los límites de tiempo para las revisiones y la publicación de los trabajos aceptados.



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

ÍNDICE

EDITORIAL.....	13-14
----------------	-------

ARTÍCULOS

Género

<i>La conflictividad de la ideología feminista en la cultura Fang: una aproximación al estudio del patriarcado en Guinea Ecuatorial.....</i>	15-27
Pedro Bayeme Bituga-Nchama	

Informática

<i>Uso de SCRATCH en el aprendizaje de Programación en Educación Superior.....</i>	28-45
Hamilton Pérez-Narvaéz	
Rosabel Roig-Vila	
Lilian Jaramillo-Naranjo	

Educación

<i>Análisis de la educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la nacionalidad Tsáchila, Ecuador</i>	46-58
Víctor Sánchez-Raza	
Magdalena Rhea-Almeida	

<i>Estrategias lúdicas en el aprendizaje de la nomenclatura química inorgánica.....</i>	59-74
Verónica Maila-Álvarez	
Helen Figueroa-Cepeda	
Elizabeth Pérez-Alarcón	
Jefferson Cedeño-López	

<i>Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador.....</i>	75-93
Francisco Rojas-Avilés	
Lida Sandoval-Guerrero	
Oswaldo Borja-Ramos	



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

Análisis lingüístico femenino en el siglo XXI a través del discurso de Cynthia Viteri.....94-115

Miguel Román-Jaramillo

Magali Arévalo-Arteta

Aproximación al estado situacional de los derechos docentes en la década de gobierno correísta, Ecuador.....116-135

Oswaldo Haro-Jácome

Ana Chamorro-Morales



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

EDITORIAL

Es grato para la Revista Cátedra presentar el volumen tres, número uno en la versión electrónica. La temática desarrollada tiene sus bases teóricas en las Ciencias de la Educación en sus diferentes especialidades y niveles educativos. Los contenidos expuestos en este nuevo número se caracterizan por estar elaborados bajo parámetros propios de la metodología de la investigación. Además, se encuentran contruidos con rigor académico y fundamentados en la práctica docente.

El número consta de 7 artículos aprobados, se encuentran estructurados en tres ejes temáticos:

1. Género
2. Informática
3. Educación

El primer eje temático denominado Género presenta un artículo:

El artículo intitulado *La conflictividad de la ideología feminista en la cultura Fang: una aproximación al estudio del patriarcado en Guinea Ecuatorial*, de la autoría de Pedro Bayeme Bituga-Nchama. El manuscrito presenta un análisis de la conflictividad que hay entre la ideología feminista y la cultura Fang, una de las varias etnias de Guinea Ecuatorial, África. Este estudio es importante porque pone de manifiesto las múltiples dificultades que encuentra la ideología feminista para incidir en ese pueblo. Los principales resultados de este estudio muestran perspectivas y desafíos para una educación orientada hacia la igualdad entre varones y mujeres.

El segundo eje temático denominado Informática presenta un artículo:

El artículo intitulado *Uso de SCRATCH en el aprendizaje de Programación en Educación Superior*, de autoría de Hamilton Pérez-Narvaéz, Rosabel Roig-Vila y Lilian Jaramillo-Naranjo. El manuscrito presenta un análisis sobre las ventajas de utilizar el lenguaje de programación Scratch para el desarrollo de habilidades como: modelación, abstracción y reconocimiento de patrones. Además, Scratch propicia el trabajo cooperativo, tenacidad y perseverancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El tercer eje temático denominado Educación presenta cinco artículos:

El primer artículo intitulado *Análisis de la educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la nacionalidad Tsáchila, Ecuador*, de la autoría de Víctor Sánchez-Raza y Magdalena Rhea-Almeida. El manuscrito presenta una evaluación sobre la Educación Intercultural bilingüe (EIB) en Ecuador y cómo esta se ha convertido en un foco de discusión de la educación ecuatoriana debido a la convivencia de los pueblos y nacionalidades que coexisten en un mismo territorio. Su principal aporte es la identificación de elementos inclusivos para el eje curricular transversal intercultural que deben ser fortalecidos en el Bachillerato General Unificado (BGU) para contribuir a la recuperación de la identidad cultural Tsáchila,



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

bajo un enfoque socio-educativo, cualitativo, descriptivo y explicativo del proceso enseñanza -aprendizaje.

El segundo artículo intitulado *Estrategias lúdicas en el aprendizaje de la nomenclatura química inorgánica*, de la autoría de Verónica Maila-Álvarez, Helen Figueroa-Cepeda, Elizabeth Pérez-Alarcón, Jefferson Cedeño-López. El manuscrito evalúa la incidencia de las estrategias lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la nomenclatura inorgánica. Su principal aporte es el análisis de metodologías activas que promuevan un cambio de actitud y permita abordar los contenidos de manera participativa.

El tercer artículo intitulado *Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador*, de la autoría de Francisco Rojas-Avilés, Lida Sandoval-Guerrero y Oswaldo Borja-Ramos. El manuscrito presenta el análisis de la política de inclusión educativa en el Ecuador y su relación con el accionar pedagógico vigente en los escenarios educativos. El artículo aporta principalmente a la innovación en el pensamiento pedagógico y presenta brevemente algunas perspectivas y desafíos para promover un pensamiento inclusivo, pero, sobre todo, abierto a la diversidad.

El cuarto artículo intitulado *Análisis lingüístico femenino en el siglo XXI a través del discurso de Cynthia Viteri*, de la autoría de Miguel Román-Jaramillo y Magali Arévalo-Arteta. El manuscrito presenta de manera general, mediante ejemplos prácticos, un análisis discursivo. Como sujeto de análisis se consideró a la Dra. Cynthia Viteri, por ser actualmente una de las mujeres más destacadas en la política ecuatoriana y la máxima autoridad de la ciudad de Guayaquil, Ecuador. Los principales ejes que han promovido la investigación se dan en torno a la diversidad lingüística, a la diferencia en la adquisición lingüística según el sexo, a las formas de transmisión cultural y, especialmente, a la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa.

El quinto artículo intitulado *Aproximación al estado situacional de los derechos docentes en la década de gobierno correísta, Ecuador*, de la autoría de Oswaldo Haro-Jácome y Ana Chamorro-Morales. El manuscrito analiza la situación de los derechos del profesorado ecuatoriano en los ámbitos laboral y gremial durante la década del gobierno correísta. Se trata de una investigación que recoge las apreciaciones de docentes pertenecientes al sector de servidores públicos regentados por el Estado. Entre los resultados más relevantes se indica que, mayoritariamente, los docentes perciben haber sido objeto de vulneración en sus derechos, especialmente laborales, sindicales y de libertades civiles.

Revista Cátedra agradece a todos los autores y evaluadores de los artículos que han hecho posible la publicación de este número. Extiende la invitación a la comunidad académica nacional e internacional a presentar sus trabajos de investigación relacionados a las Ciencias de la Educación en sus diferentes especialidades y niveles educativos.

Directores/Editores Jefe



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



REVISTA

CÁTEDRA

La conflictividad de la ideología feminista en la cultura fang: una aproximación al estudio del patriarcado en Guinea Ecuatorial

The conflict of feminist ideology in the Fang culture: an approach to the study of patriarchy in Equatorial Guinea

Pedro Bayeme Bituga-Nchama

Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, Bata, Litoral

pedrobayem@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2310-5879>

(Recibido: 10/12/2019; Aceptado:15/12/2019; Versión final recibida: 07/01/2020)

Cita del artículo: Bituga-Nchama, P. (2020). La conflictividad de la ideología feminista en la cultura fang: una aproximación al estudio del patriarcado en Guinea Ecuatorial. *Revista Cátedra*, 3(1), 15-27.

Resumen

El presente artículo tiene el propósito de evidenciar la conflictividad que hay entre la ideología feminista y la cultura de una de las varias etnias de Guinea Ecuatorial. Este estudio es importante porque pone de manifiesto las múltiples dificultades que encuentra la ideología feminista para incidir en ese pueblo. Teniendo presente esta realidad, existe una aversión al feminismo porque se concibe como una amenaza al orden establecido por el sistema patriarcal que ha oprimido a la mujer durante largos años. Hoy en día las cosas empiezan a cambiar porque existe una toma de conciencia de parte de las mujeres que cuestionan todo lo que se ha dicho que era normal para ellas. La solución que se propone para evitar la sumisión de la mujer está en que se debe demoler el adoctrinamiento al que han asistido las mujeres dentro del sistema patriarcal al que hacemos referencia. En otras palabras, hay que despatriarcar la cultura. Por eso, una educación orientada hacia la igualdad entre varones y mujeres sería la mejor opción. Los principales resultados de este estudio muestran que es necesario el feminismo para que la mujer pueda darse cuenta que también es persona y merece ser tratada como tal, sin discriminación ni estigmatizaciones sociales. En relación a las consecuencias de esta solución hay que señalar que, si se educa tanto al hombre como a la mujer en igualdad, se construiría una sociedad más equitativa que no rechace la ideología feminista por considerarla perjudicial para la mujer de esta cultura.



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 15-27, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1923>

Palabras clave

Cultura, feminismo, ideología, patriarcado, subordinación.

Abstract

This article aims to show the conflict between feminist ideology and the Fang culture of Equatorial Guinea. This study shows the reason why the roots of feminism as an ideology within the culture mentioned above are difficult. Feminism is a universal ideology that aims to end patriarchy. With this reality in mind, there is an aversion to feminism in Fang culture because it is conceived as a threat to the order established by the patriarchal system that has oppressed the Fang woman for many years. Admittedly, things are starting to change nowadays because there is an awareness of women who question everything that has been said that was normal for women. The solution proposed is that in order to avoid the submission of the Fang woman, she has to be educated in equality. The main results of this study show that feminism is necessary for the Fang woman to realize that she is also a person and deserves to be treated as such, without discrimination or stigmatization. In relation to the consequences of this solution, it should be noted that if both men and women are educated in equality, a more equitable society that does not reject feminist ideology would be built because it is considered harmful to Fang women.

Keywords

Culture, feminism, ideology, patriarchy, subordination.

1. Introducción

El presente artículo tiene como objetivo explicar por qué existe un rechazo de la ideología feminista dentro de la etnia arriba mencionada. Este rechazo hace que la palabra feminismo se convierta en un importuno, esto debido a que evitaría que las mujeres se movilicen para acabar o cuestionar seriamente el sistema patriarcal que se está estudiando, donde la mujer tiene que cargar con un peso cultural que muchas veces ni siquiera puede soportar. Si bien no existe una bibliografía nacional que aborde esta cuestión que estamos presentando, conviene indicar que este estudio se elabora mediante la observación de la mujer Fang en su contexto cultural. Al no existir estudios rigurosos sobre el feminismo en Guinea Ecuatorial, se ha tenido que investigar partiendo de la observación directa. En este sentido, matizar que la mujer Fang es víctima del patriarcado que ejerce sobre ella una serie de deberes o tradiciones culturales como la poligamia impuesta, el levirato, así como otra serie de ritos que no hacen más que legitimar la opresión e infravaloración de la mujer.

El problema que se observa está en que los hombres están intentando reorganizarse para frenar o combatir la ideología feminista que están abrazando las mujeres y evitar así que tomen conciencia de su estatus de abnegadas y sumisas a los hombres. En la cultura Fang-Bantú, el rol de la mujer se ha creado bajo un sistema de dominación masculina que se conoce con el nombre de patriarcado. La discriminación a la mujer tiene un fundamento patriarcal, el cual sirve para oprimir sistemáticamente a la mujer. Esa afirmación se fundamenta con el hecho de que en esta cultura se pone al hombre como medida de todas las cosas, eso significa que el sexo masculino tiene la facultad de gobernar sobre las mujeres y convertirse en dueño de ellas. Por eso, es evidente que se trata de una cultura machista donde la mujer es discriminada por su sexo y, por ende, avocada a permanecer en un status quo en el que se la subvalora.

El patriarcado Fang representa todo lo opuesto al feminismo. Eso porque el feminismo preconiza emancipación e igualdad, y el patriarcado aboga por el dominio y la opresión



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 15-27, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1923>

sistemática de la mujer. Por lo tanto, los hombres muestran una aversión contra el feminismo por miedo a que la mujer se emancipe y quiera cuestionar los preceptos culturales que la envilecen. Así pues, se observa que se trata de una pelea en la que va perdiendo el patriarcado. Además, también se puede notar que la mujer de ayer no es la misma de hoy. Las mujeres han entendido que pueden ser libres e igualarse a los hombres, al menos en cuanto a la igualdad de oportunidades y a la igualdad de decidir por sí mismas. En esta investigación, hemos elegido la palabra conflictividad, porque observamos que actualmente en la cultura en cuestión hay una pugna entre el feminismo y el patriarcado. Ningún hombre Fang que asume la estructura cultural ancestral, puede admitir que una mujer sea feminista, pues eso supondría trasladar el poder a las mujeres. Con base a lo expuesto se plantea las siguientes interrogantes: ¿qué le da legitimidad al patriarcado para oprimir a la mujer Fang? ¿es el feminismo una trinchera para la mujer o simplemente es su oportunidad para exigir su autonomía? ¿por qué el hombre Fang se opone al feminismo? ¿el feminismo es incompatible con la cultura Fang?

Para la defensa de la tesis que se maneja aquí, se plantea la siguiente hipótesis: si la mujer Fang recibiese una educación feminista, no soportaría todas las vejaciones a las que se ve sometida por el patriarcado. Para defender esta postura, se argumentará con base en algunas autoridades científicas, y luego se responderá a los que intentan negar la subordinación de la mujer al hombre, para después mostrar que el patriarcado Fang tiene miedo de la ideología feminista y por eso pone varios óbices para repeler su incidencia dentro de esta cultura.

2. Estado de la cuestión

Como pórtico a la explicación, se ha de decir que hablar de los Fang exige realizar una breve descripción sobre ese grupo cultural que se encuentra disperso en varios países de África Central como Camerún, Gabón, Congo, Santo Tomé y Príncipe. Proceden de la gran familia lingüística que se conoce con el nombre de *bantú*. De hecho, la lengua Fang guarda una similitud lingüística con la de otros pueblos de África Central.

Para entender mejor lo que son los Fang, téngase en cuenta que:

Los Fang constituyen el grupo étnico más numeroso de la República de Guinea Ecuatorial. Originarios del interior de la región continental, conocida como Río Muni, es posible encontrarlos en la actualidad en todas las provincias del país y se estima que constituyen el noventa por ciento de la población del mismo. Más allá de las fronteras ecuatoguineanas se encuentran distribuidos por los países vecinos, constituyendo uno de los grupos étnicos más numerosos del África Central (Ovono, 2018, págs. 33-48).

Tal como se puede observar en la cita anterior, se trata de un grupo étnico que se ha consolidado en África Central. Durante varios años, ese pueblo ha ido configurando su propia cosmovisión del mundo. De hecho, se puede hablar de una cultura que se ha ido transmitiendo de una generación a otra, conservando el legado cultural heredado de sus ancestros. Es un pueblo que tiene un origen difuso porque son ágrafas y no existen testimonios que realmente describan con exactitud su procedencia. La hipótesis frecuente suele ser que los Fang proceden del norte de África, donde habían migrado en busca de mejores asentamientos para dedicarse al cultivo y a la caza.

Abundando un poco más sobre los Fang, el profesor Boleká señala que:



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

Los Fang son un grupo étnico con una identidad cultural y lingüística muy características [...] Es un pueblo que sigue conservando su estructura tribal con patriarcas por encima de quienes no existe otra autoridad [...] Hemos de decir que se trata de un pueblo que se rige por el sistema de clanes, cuyo grupo base es la familia horizontal, y cuyos miembros están agrupados alrededor de un patriarca, de unos descendientes, de otros familiares consanguíneos, etc (Boleká, 2003, pág. 25).

Retomando la reflexión de Bolekia, los Fang constituyen un grupo étnico con sus propias idiosincrasias. Esto significa que tienen sus propios mitos, filosofía, antropología, lo cual constituye el acervo cultural que les singulariza. Ahora bien, teniendo presente que el feminismo es un movimiento universal, es más correcto, al menos en nuestro contexto, hablar de ideología feminista porque como se ha dicho, “no hay un solo feminismo, sino una multitud de feminismos” (Elósegui, 2011, pág. 18). Si existen varios feminismos, luego es aconsejable hablar del pensamiento feminista africano, pues estudia a la mujer africana dentro de su propio contexto. De hecho, en esta investigación abordamos la ideología feminista universal en el contexto africano de la mujer ecuatoguineana, que resalta las dificultades que ella atraviesa en su cultura y que la condicionan a tener que comportarse de una determinada manera. En otras palabras, el feminismo africano es el que “enfatisa las discriminaciones que sufren las mujeres africanas en virtud no solo del sexo/género, sino también, y sobre todo, de la esclavitud, del colonialismo y del racismo” (Landaluze & Espel, 2015, pág. 43). Dicho de otra manera, el feminismo africano estudia y vive las realidades de la mujer africana, que muchas veces son ajenas a las mujeres de otros contextos culturales, como la ablación, el matrimonio forzado, el levirato y la poligamia.

Todas estas realidades que vive la mujer africana en general, son el testimonio claro de la existencia del patriarcado, un sistema de dominación longevo y perfectamente establecido por los grandes patriarcas. Siendo un poco más precisos, por patriarcado nos referimos a “un sistema de organización social en el que los puestos clave de poder (político, económico, religioso y militar) se encuentran, exclusiva o mayoritariamente, en manos de hombres” (Morán, 2018, pág. 39).

En la literatura internacional, la cuestión del patriarcado y el feminismo está muy estudiada. Es decir, son temas que cuentan con una amplísima literatura, tal como puede observarse con la pléyade de autores citados en este trabajo. Por lo que nuestro propósito en esta investigación no consiste en reconstruir de nuevo el marco teórico del feminismo, pues a criterio personal se considera que para eso ya existe mucha bibliografía. Con respecto a los feminismos africanos, ámbito en el que se circunscribe esta investigación, hemos de decir que no hay suficientes investigaciones realizadas que estudien las relaciones sexo/género dentro del continente africano.

Las primeras reivindicaciones feministas se remontan a la Revolución Francesa, con protagonistas como Olimpia de Gauges, Mary Wollstonecraft, entre otras que lucharon junto a los hombres, para conseguir los mismos derechos. Tras estas reivindicaciones, se llegó a las sufragistas, las cuales marcan la segunda ola del feminismo donde se exigían que las mujeres tengan derecho al voto, una conquista que no fue nada fácil, aunque finalmente se consiguió el propósito. Por primera vez las mujeres podían expresar su voluntad en los asuntos que le afectaban a toda la ciudadanía, a través de su participación en el sufragio universal. Por todo ello, es evidente que la lucha feminista está llena de muchos escollos porque no ha sido y no es fácil el camino que se está recorriendo para lograr la emancipación total de la mujer. El feminismo como teoría política debe profundizar y continuar avanzando en la emancipación de las mujeres. Uno de los grandes acontecimientos del feminismo se



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 15-27, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1923>

produjo con la publicación de la Obra de Simone de Beauvoir, *El Segundo sexo*, donde se marca un antes y un después de la ideología feminista. En esta obra, la autora menciona que “entre las mujeres y los hombres no hay una situación de reciprocidad, sino una relación de dominación por parte del hombre que utiliza a la mujer como sujeto dependiente en función de sus intereses económicos, ontológicos y morales” (Beauvoir, 2011, págs. 16-17). Después de la publicación de esta obra, más tarde aparecería *La mística de la feminidad* de Betty Friedan, para contribuir al igual que sus predecesoras a catapultar el pensamiento feminista. Las preocupaciones de Friedan sobre la situación de la mujer quedaron evidenciadas en su libro arriba mencionado. En su línea argumental, Friedan señala aspectos como que:

A la mujer se la enseñó a compadecer a aquellas mujeres neuróticas, desgraciadas y carentes de feminidad que pretendían ser poetas, médicos o políticos. Aprendió que las mujeres verdaderamente femeninas no aspiran a seguir una carrera, a recibir una educación superior, a obtener los derechos políticos, la independencia y las oportunidades por las que habían luchado las antiguas sufragistas. [...] Miles de voces autorizadas aplaudían su feminidad, su compostura, su nueva madurez. Todo lo que tenían que hacer era dedicarse desde su más temprana edad a encontrar marido y a tener y criar hijos (Friedan, 1965, págs. 29-30).

Evidentemente, tanto Friedan (1965) como Beauvoir (1949) constituyen una referencia dentro de los estudios feministas. Las dos se enfocaron en demostrar que muchas cosas que se consideraban naturales como la sumisión de la mujer en relación al hombre, no eran más que producto de un constructo social establecido por los hombres. En este sentido, tal como señala Suárez, “el feminismo cobra mucho sentido cuando se define como un movimiento favorable a la mejora de la condición política, social, pedagógica y muy especialmente económica de la mujer” (Suárez, 2008, pág. 10).

Por lo tanto, el feminismo no significa una ideología que va contra el hombre, aunque en ocasiones se haya interpretado así, lo cual no es extraño porque el feminismo cuestiona el orden establecido en el que la mujer es sumisa al hombre, un orden que aventaja sin lugar a dudas, a los varones. Las mujeres no luchan para medirse el pulso con los hombres, simplemente se trata de una serie de reivindicaciones que claman justicia e igualdad, pues se han dado cuenta que la opresión de la mujer no tiene ningún fundamento, ni siquiera se puede seguir manteniendo el argumento de la diferencia biológica de los sexos para explicar por qué existen desigualdades entre los hombres y las mujeres. Hoy en día, la Iglesia Católica tampoco respalda que exista una distinción entre los sexos de ahí que se sostenga que “según la imagen del creador no hay ni macho ni hembra” (Suma Teológica I, q.92, a.1, c.). Evidentemente, esto significa que no es natural que se oprima o que la mujer sea inferior al hombre. Es cierto que en este trabajo se habla de la mujer Fang, pero admitimos que frente a las reivindicaciones feministas no existen diferencias en cuanto a las mujeres porque todas quieren emanciparse, salir adelante o poder tener sus propios ingresos sin depender del hombre. Dicho de otra manera, lo común a todas las reivindicaciones feministas está en que en todas quieren demoler el sistema patriarcal que tanto daño ha hecho. Pese a esta evidencia, cabe también volver a matizar que en esta lucha se debe tener en cuenta el contexto cultural de cada mujer.

Para entender la conflictividad de la ideología feminista en la cultura Fang, conviene tener en cuenta que la teoría feminista en sí, se basa en “tres categorías básicas como diferencia,



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 15-27, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1923>

desigualdad y opresión” (Ritzer, 1993, pág. 365). Ahora bien, la fundamentación del patriarcado en Guinea Ecuatorial y su rechazo al feminismo, se puede entender según Ritzer, en las siguientes teorías.

- a) **La teoría de la diferencia biológica de los géneros.** El enfoque tradicional para explicar la desigualdad entre el hombre y la mujer está en el argumento de que “la vida interior psíquica de las mujeres es, por lo que respecta a su configuración general, diferente de la de los hombres” (Ritzer, 1993, pág. 367). Partiendo de esa evidencia, es justificable que el hombre y la mujer tengan que ser tratados de manera diferente.

La desigualdad y la opresión son, en este sentido, fruto de la diferencia biológica entre hombres y mujeres. La diferencia se establece a partir de la fisionomía del hombre y la mujer, es decir, las características anatómicas de la mujer hacen que merezca un trato diferente al hombre. Además de esto, hay que tener en consideración que, en muchos pueblos del mundo, entre ellos el pueblo Fang de Guinea Ecuatorial, parten de esta diferencia para establecer unas pautas de comportamiento diferentes para hombres y mujeres. En síntesis, el trato desigual o diferente que recibe la mujer se suele justificar partiendo del hecho de que la naturaleza hizo diferentes al hombre y a la mujer. Por tanto, también deber ser tratados de manera diferente donde la mujer se lleva la peor parte.

- b) **Las teorías de opresión de género** ¿Por qué el hombre Fang se opone al feminismo? Este es el interrogante que hemos propuesto dar respuesta en esta investigación. En primer lugar, hay que reconocer que el feminismo es todo lo opuesto al patriarcado. Al hombre Fang le interesa oprimir y someter a la mujer porque así puede hacer todo lo quiere con ella. En este sentido, hay que señalar que:

Para las teóricas y teóricos de opresión de género, las mujeres se encuentran en una situación en la que los hombres las usan, las controlan, las someten y oprimen. Esta pauta de opresión está profunda y poderosamente incorporada en la organización de la sociedad, una estructura básica de dominación llamada comúnmente patriarcado (Ritzer, 1993, pág. 379).

Si existe esta conflictividad entre el feminismo y el patriarcado es porque los hombres no están dispuestos a que la mujer también asuma el poder. Entendiéndose por poder aquí, el hecho de que la mujer también puede realizar tareas que tradicionalmente han sido de los hombres. La lucha contra la opresión exige que la mujer se desvincule del sistema patriarcal porque es totalmente incompatible con la ideología feminista. La opresión se viene ejerciendo sobre la mujer en todas las partes del mundo porque la mujer era vista como un ser inferior al que se tenía que educar de acuerdo a ciertos estándares de cada sociedad. Siendo más precisos, el patriarcado debe destruirse en todas sus formas por representar un sistema de dominación masculino. Por tanto, la única forma de combatir el patriarcado es empoderando a la mujer para que este luche por sus derechos. La mujer ha sido inmolada dentro de la tradición Fang, relegándola a un segundo plano, y haciéndola creer que su único propósito era traer vástagos al mundo y satisfacer los deseos carnales de su marido. El feminismo ha dicho, ¡basta ya! ¡ningún paso atrás!

La revolución actual de Guinea Ecuatorial es sobre todo feminista porque el acceso al mundo laboral por parte de las mujeres no tiene precedentes en la historia de Guinea Ecuatorial. La mujer Fang ha salido de lo privado a lo público. Este logro ha sido a criterio personal, por la difusión de la ideología feminista en todas las partes del orbe, lo cual representa un avance cuantioso sobre las cuestiones de género en Guinea Ecuatorial.



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 15-27, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1923>

Los movimientos feministas actuales señalan que un género particular (la mujer) ha sido sistemáticamente oprimido. Por esta razón, la lucha feminista actual se encarga de poner fin a todos los privilegios que los hombres han tenido en detrimento de las mujeres. En las sociedades, los hombres se han presentado como protectores de las mujeres porque aparentemente son débiles y necesitan un hombre para protegerlos, mientras que, a cambio, se dedican a las tareas domésticas y al cuidado de los niños. Con esa forma de organizar las cosas, las mujeres terminaron sin su propia autonomía, pero es hora de que se destruyan los estereotipos sociales para marcar la diferencia entre hombres y mujeres. Tal como está el mundo hoy, las mujeres deben tomar el liderazgo del mundo, porque los hombres no han logrado llevar a la humanidad a un mejor camino, un hecho que es evidente en cuestiones como las dos guerras, la destrucción del ecosistema, entre otras cosas. Por esta razón, las mujeres necesitan tomar el liderazgo del mundo. En la lucha por la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, no es solo la mujer la que lucha para que esto sea posible. También hay hombres que se han dado cuenta de las injusticias o desigualdades sociales que el patriarcado ha impuesto sobre la base del sexo / género. Por esta razón, el feminismo de hoy se entiende como:

Lo relativo a todas aquellas personas y grupos, reflexiones y actuaciones orientadas a acabar con la subordinación, desigualdad y opresión de las mujeres y lograr, por tanto, su emancipación y la construcción de una sociedad en la que no tengan cabida las discriminaciones por razón de sexo y género (Castells, 1996, pág. 10).

A partir de la definición anterior, el fundamento teórico del feminismo cobra más fuerza porque su meta es, en última instancia, acabar con la total subordinación de la mujer al hombre, aunque hay que precisar que la subordinación de la mujer ha sido la forma más universal de explotación que se ha registrado en todos los pueblos del mundo. De hecho, el patrón que se observa en todas las culturas del mundo está en el papel secundario que tienen las mujeres. Por eso, cuando aparece el feminismo termina tropezando con detractores, porque lo han considerado como una teoría que alienta al conflicto entre lo masculino y lo femenino, es decir, se tiene que tratar con vilipendio. Teniendo presente la configuración de las sociedades por medio del patriarcado, es necesario la existencia del feminismo porque es un “movimiento crítico de transformación social” (Bañón, 2003, pág. 40). A la luz de esta investigación se ha de dejar claro que no estamos en contra de la cultura Fang, pues consideramos que es parte de las idiosincrasias de un determinado pueblo. No obstante, el punto de fricción de esta temática se encuentra la cosificación a la que se ha reducido la mujer y se intenta seguir haciéndolo, rechazando cualquier ideología como la feminista que la ayude a emanciparse. En seguida, se expone las razones por las que existe un rechazo de la ideología feminista, como una manifestación del patriarcado. En la cultura en cuestión, existen razones para no querer que haya feminismo en Guinea Ecuatorial, al menos como un movimiento que se oponga al sistema patriarcal actual. Por ejemplo, la poligamia que es una de las maneras en que se manifiesta el patriarcado en Guinea Ecuatorial, se fundamenta de varias maneras, es decir, el patriarcado impuesto por el hombre Fang, intenta justificar su práctica a través de varios argumentos.

En este sentido, Nsang Ovono señala que “son muy distintas las motivaciones que se alegan para apoyar la estructura familiar polígama. Entre las motivaciones que llevan al hombre Fang a practicar la poligamia están las razones económicas, sociales, sexuales y reproductivos” (Ovono, 2018, págs. 44-45).

En efecto, para que emerja una nueva sociedad que no abandone su cultura pero que critique se aleje de aquellas cosas que deshumanizan al ser humano, es necesario que se



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 15-27, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1923>

produzca la consolidación de la ideología feminista. Para vivir en una sociedad que no discrimine a la gente por su sexo, es necesario que se promueva la ideología feminista en Guinea Ecuatorial, y que, efectivamente, el feminismo actué como “la linterna que muestra sombras de todas las grandes ideas gestadas y desarrolladas sin las mujeres y en ocasiones a costa de ellas: democracia, desarrollo económico, bienestar, justicia, familia, religión, etc.” (Varela, 2019, pág. 27). En ese sentido, la construcción cultural de la mujer tiene que ser demolida mediante el cuestionamiento de todas las instituciones en las que se manifiesta el patriarcado, el cual es germen de la opresión en la que han estado envueltas las mujeres durante años.

3. Defensa de la tesis

En relación al tema que se está abordando, se defiende la siguiente tesis: existe conflictividad entre la ideología feminista y el patriarcado en la cultura Fang de Guinea Ecuatorial porque los hombres quieren seguir oprimiendo a las mujeres.

La única manera en la que se puede evitar la conflictividad de la que se habla en esta investigación es despatriarcando la cultura que se ha heredado. El problema está en la manera en que la cultura concibe al hombre y a la mujer, asignándole unas funciones o roles en función de su sexo. La arbitrariedad de la cultura es la que hace a la mujer subsumirse en el trato vil que recibe del hombre. La importancia de la mujer está vinculada con su maternidad, de hecho, se la valora porque es capaz de procrear. Para que eso cambie es necesario que las mujeres reciban una educación feminista que les ayude a salir del yugo patriarcal en que se ven inmersas. En este epígrafe, se les responde a aquellos que niegan de que la mujer está subordinada al hombre, obligada a respetar incuestionablemente lo que dice su amo. Para algunos escritores guineoecuatorianos, la mujer goza de los mismos derechos y oportunidades que el hombre. Por educación feminista se entiende que la mujer deba ser educada como una persona que tiene sus derechos y merece ser tratada con respeto y dignidad, algo que está muy desdibujado dentro de esta cultura en la que los hombres ponen las pautas en la que se tienen que mover las mujeres.

Las enormes diferencias socioculturales que existen entre hombres y mujeres se han establecido mirando siempre al hombre. Eso significa que ellos asumen la encomienda de cuidar a la mujer, ya que es imposible que por sí sola pueda hacerlo. El orden establecido por los grandes patriarcas hace que sea difícil la emancipación de la mujer. Este orden está tan bien establecido porque se ve propiciado por el patriarcado, “un sistema de dominación masculina que determina la opresión y subordinación de las mujeres” (Varela, 2019, pág. 109). Concienciar a la mujer sobre su situación dentro de esta cultura, supone revolucionarlo todo porque las cosas están hechas para privilegiar al hombre como único protagonista de la historia y todas las grandes gestas de este grupo étnico, todo se circunscribe alrededor del hombre, y si por alguna razón se menciona a la mujer es simplemente para evocar su maternidad. No es extraño el *modus operandi* de proceder, ya que si algo caracteriza a esta cultura es la asimetría en cuanto a las relaciones entre hombres y mujeres, lo cual propicia inevitablemente la aparición de un trato desigual para la mujer.

Uno de los grandes logros que ha tenido la ideología feminista en Guinea Ecuatorial, es haber logrado que lo privado se convierta en público. La mujer Fang sale de lo privado a lo público porque anteriormente tenía acceso restringido a los lugares que se consideraba como público como *el abaa*, la casa de la palabra en el pueblo Fang, donde se debatía los temas más acuciantes de las aldeas. A día de hoy el feminismo ha permitido que esto cambie y las mujeres han recibido con determinación su compromiso hacia el camino de la igualdad, aun cuando haya una férrea resistencia patriarcal. Por tanto, no puede decirse que no haya



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 15-27, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1923>

discriminación contra la mujer dentro de la cultura Fang. De hecho, hay autores que intentan manipular la realidad con afirmaciones como:

La mujer fán no es una mercancía que se compra y se vende, ni es obrera; es esposa y madre. Es el elemento imprescindible para el crecimiento y perpetuidad del clan. Ella se muestra capaz de asumir responsabilidades y contribuye activamente a la reputación de su marido y a la suya propia (Abuy, 1985, pág. 30).

A criterio personal, el planteamiento de Nzé Abuy presenta muchos indicios machistas. Cómo que la mujer es esposa y madre para contribuir a la reputación de su marido. Se asigna a la mujer Fang solo la función de madre. Su único cometido es traer muchos niños al mundo para la continuidad del clan. No existe otro propósito porque su paso por esta vida solo se verá reflejado en haber sido madre. Además, si fuese cierto que la mujer Fang no es una mercancía que se compra y se vende, ni es obrera, cómo se explica el hecho de que se afirme que:

Se consideró a la mujer como un bien, esto es, una especie de patrimonio de la tribu y de la familia. La hacienda de que disponían los polígamos no solo se nutría de bienes económicos, sino que a estos se añadían el número de hijos más la plantilla de esposas (Mve, 1981, pág. 36).

La cita anterior nos lleva argumentar que lo que es un bien se puede adquirir de distinta forma. Quizás anteriormente la mujer no haya sido un objeto de compra, aunque dudamos que sea así porque el matrimonio Fang actual pese a las pequeñas diferencias que presenta respecto al antiguo, no es sino la réplica de lo que hacían sus ancestros. Es decir, se casaban por medio de la dote. La cual consistía en un objeto simbólico que la familia del hombre entregaba a la de la mujer que quería casar.

Ciertamente, el hombre Fang le gusta tener una plantilla de esposas, como nos lo recuerda Constantino Ocháa Mvé en la cita expuesta *ut supra*. Es decir, quiere poseer varias esposas para que le den muchos hijos, no existe otro motivo salvo ese. Hay que comprar a una mujer para tener hijos. Por eso, “algunas mujeres en su juventud solían ser sometidas a ciertos tratamientos mágicos tendentes a sugestionarlas para que consideraran su sexo con fines esencialmente procreativos” (Mve, 1981, pág. 56). Se ha dicho comprar a la mujer porque la existencia de la dote es la antesala de la discriminación y subordinación que sufre la mujer. Por mucha apología que se quiere hacer de la dote como un elemento cultural y símbolo de unión en la cultura Fang, a criterio personal la dote otorga al hombre la facultad de decidir y tomar decisiones en la vida de la mujer porque parece un objeto que se compra. La existencia de la dote en el matrimonio Fang se explica de la siguiente manera:

La dote es especialmente importante entre los Fang, es la contraprestación económica que la familia del futuro marido debe pagar a la familia de la futura esposa, es tan relevante que sin dote no hay matrimonio. Su precio puede oscilar dependiendo de la edad de la mujer, de si tiene hijos o no (Mekuy, 2019, pág. 1).

A pesar de que la dote sea un símbolo de unión entre dos familias, más aun, entre tribus, también puede llegar a ser y se ha convertido ya en un instrumento de opresión y tormento en la vida de la mujer. La ideología feminista se encuentra en una encrucijada tremenda a la hora de aplicarse dentro de la cultura Fang. Las mujeres son conscientes que deben cambiar su estatus tradicional de sumisas a empoderadas. Ellas no pueden permanecer siempre en el anonimato al que se les ha impuesto. En la actualidad, parece ser que la mujer se



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 15-27, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1923>

encuentra más empoderada que nunca, pero que debe enfrentarse al patriarcado, tiene que lidiar con su tradición y combatirla. Probablemente, la ideología feminista se presenta en la cultura Fang como una urgencia en la vida de la mujer ecuatoguineana actual. Por eso, muchas mujeres que se sienten formadas y bien educadas, suelen ser tildadas como feministas cuando intentan cuestionar o interrogarse sobre temas culturales muy presentes en esta cultura. Dentro del patriarcado, existe sin lugar a duda, una división sexual del trabajo, a ello, hay que añadirle los estereotipos culturales de toda índole que se asigna a la mujer. Ellas ya no están dispuestas a seguir viviendo con esa forma de tratarlas, por eso, muchas han encontrado su clamor en la ideología feminista que visibiliza las injusticias e incoherencias que existen dentro de la cultura a la que pertenecen. Precisamente, la mujer Fang de hoy es cada vez más proclive a ser feminista, aunque muchas de ellas no lo sepan ya que de manera inconsciente muchas mujeres cuestionan el orden establecido sin saber que están cambiando o luchando para que emerja una nueva perspectiva de establecer las relaciones humanas entre hombres y mujeres en la sociedad ecuatoguineana. Se trata de una nueva generación de mujeres que no están dispuestas a esperar sentadas y soportar cualquier forma de violencia o discriminación de parte del hombre. Los tiempos modernos exigen a tener que aprender a respetar a la mujer ecuatoguineana como persona y no como objeto. La revolución tiene que ser feminista en Guinea Ecuatorial para poder seguir avanzando en derechos porque el camino recorrido hasta ahora es incipiente, aunque hay que reconocer que se ha logrado mucho, todavía falta que se consolide porque se corre el riesgo de caer en la involución.

Por todo lo anterior, se observa que es la era de la lucha contra el sistema patriarcal en pro de reconquistar los derechos y libertades de las mujeres africanas en general, y en particular, de la mujer Fang. Es cierto que el patriarcado está resistiendo mucho, pero lo más importante está en señalar que sus días están viendo ya el ocaso porque las mujeres se apoyan entre ellas para reivindicar conjuntamente sus derechos y exigir una igualdad de oportunidades entre el hombre y la mujer. Evidentemente, estas ideas feministas se encuentran con un óbice profundo de parte de los hombres porque no quieren perder ese privilegio ancestral que habían “heredado”. Por eso, no es de extrañar que exista una conflictividad de la ideología feminista dentro de esta cultura.

Esta conflictividad de la ideología feminista se debe únicamente al rechazo que se hace de la misma para evitar que las mujeres también puedan decidir por ellas. Por tal motivo, no es de extrañar que en esta cultura todavía existan tradiciones que no hacen más que alimentar la idea de subordinación y, por ende, de discriminación. Vivimos en un mundo globalizado y en sociedades donde la democracia brilla por su ausencia y se oculta bajo un espejismo que hace que, aunque se exhiba la voluntad de ayudar o apoyar a la mujer, en la práctica, la cosa es bastante diferente porque en algunas culturas como la que estamos mencionando. Pese a todas estas circunstancias (discriminación por sexo, opresión, subordinación, etc.), hay que admitir que la ideología feminista ha sido la panacea de muchos logros de las mujeres africanas en general, y de la Fang en particular, tumbando así al viejo patriarcado y luchando para construir otro tipo de patriarcado, aquel que, aunque respete la cultura es proclive a las políticas de igualdad entre el hombre y la mujer. Se ha pasado de mujer sumisa a mujer valiente y luchadora por su dignidad.

4. Conclusión

Como punto de partida, en nuestra investigación se ha planteado la cuestión de la conflictividad de la ideología feminista en el pueblo Fang, para así aproximarse al estudio del patriarcado en Guinea Ecuatorial. Para abordar esta cuestión, nos hemos apoyado en grandes autoridades científicas que han permitido, en primer lugar, establecer las bases de



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 15-27, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1923>

lo que entendemos por ideología feminista, para luego analizar la manifestación del sistema patriarcal dentro de uno de los grupos étnicos de Guinea Ecuatorial. Por eso, se ha presentado una tesis que ha sido demostrada a lo largo de esta investigación, pues se ha percatado que el hombre Fang quiere que la mujer siga siendo sumisa a él, algo que resulta ya difícil porque gracias a las ideas feministas, la mujer Fang se está soltando del yugo patriarcal. Tal como se ha podido observar, a la mujer se la valora únicamente por su condición de procrear. Al menos en esto se acentúa la importancia de la mujer dentro del sistema patriarcal Fang. Durante siglos, el patriarcado ha convencido a la mujer que su lugar está en la cocina para dar de comer a la prole, cuidar del hogar y de su marido.

En el continente africano, la ideología feminista que preconiza una nueva forma de pensar y de entender la vida se va ajustado a la realidad que viven las mujeres africanas dentro de su contexto, dando origen a lo que se conoce con el nombre de feminismo africano, el cual ha permitido a todas las mujeres africanas en general, y en particular a la mujer Fang, luchar por el respeto de su dignidad como persona humana. La mujer Fang de hoy ya no es partidaria de seguir soportando el peso cultural que le ha sido impuesto por el patriarcado infundado. De hecho, se está revelando contra la opresión exigiendo no tener que casarse sino quiere, no tener que servir solo para parir, no tener que soportar la poligamia, el levirato, y los distintos tipos de ritos a los que se la somete.

Por eso, no es extraño que en la sociedad ecuatoguineana de hoy se viva una auténtica conflictividad entre la ideología feminista y el patriarcado. Los tiempos modernos exigen el abandono de prácticas culturales aberrantes que denigran la libertad de la mujer. Por tanto, el feminismo y el patriarcado son incompatibles, de hecho, se ha sostenido que existe conflictividad porque se observan dos posturas totalmente opuestas dentro de la cultura Fang, nos referimos a la ideología feminista y el patriarcado, las cuales no pueden coexistir actualmente juntas. Si bien es cierto que el patriarcado intenta rearmarse contra la ideología feminista, es evidente que la mujer Fang, ha decidido no dar ningún paso hacia atrás. Por consiguiente, es necesario que la mujer Fang siga apostando por el empoderamiento para evitar que ninguna mujer tenga que pasar por los malos tratos a los que se ha visto sometida durante años por el sistema patriarcal al que ahora se pretende eliminar de la sociedad ecuatoguineana. Todo lo que se ha conseguido a favor del empoderamiento de la mujer Fang es muy importante porque tiene el propósito de hacer emerger una nueva sociedad donde la mujer no tenga que ser discriminada por el hecho de ser mujer. Por tanto, conviene puntualizar que la amenaza de una regresión en derechos está constantemente acechando a las mujeres. La cultura Fang es muy conservadora para ceder fácilmente a las ideas progresistas, en las que la mujer no se considera como un objeto sino más bien como una persona humana merecedora de un trato digno por su condición de persona.



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 15-27, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1923>

Bibliografía

- Abuy, R. M. (1985). *Familia y matrimonio fán*. Madrid: Anzós, S. A.
- Bañon, S. R. (2003). Perspectiva de género en la filosofía. *Feminismo/s, N° 1*. Universidad de Alicante, pp. 33-50.
- Beauvoir, S. d. (2011). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.
- Boleká, J. B. (2003). *Aproximación a la historia de Guinea Ecuatorial*. Salamanca: Amarú .
- Castells, C. (1996). *Perspectivas feministas en teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Elósegui, M. (2011). *Diez temas de género. Hombre y Mujeres ante los derechos productivos y reproductivos*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Friedan, B. (1965). *La mística de feminidad*. Barcelona: Sagitario.
- Landaluze, I. Z., & Espel, L. I. (2015). *Los feminismos africanos. Las mujeres africanas en sus propios términos*. Relaciones Internacionales. N° 27.
- Mekuy, G. (15 de Marzo de 2019). *Tres almas para un corazón: estudios de un matrimonio polígamo en Guinea Ecuatorial*. Obtenido de [http:// www.guineaecutorialpress.com](http://www.guineaecutorialpress.com)
- Morán, M. P. (2018). *Contra el patriarcado. Economía feminista para una sociedad justa y sostenible*. Pamplona: Katakarak Liburuak.
- Mve, C. O. (1981). *Tradiciones del pueblo Fang*. Madrid: RIALP.
- Ovono, C. N. (2018). *Las formas del matrimonio bantú en Guinea Ecuatorial* . Madrid : Dykinson, S.L.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: 3ª Ed McGraw-Hill.
- Suárez, C. (2008). *Historia del mundo feminista*. Oviedo: Instituto asturiano de administración pública "Adolfo Posada".
- Varela, N. (2019). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Debolsillo.
- Tomás de Aquino. (1953-1960). *Suma Teológica. Introducción y Traducción por F. Barbado et al*. Madrid: BAC.



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 15-27, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1923>

Autores

PEDRO BAYEME BITUGA NCHAMA obtuvo en 2017 su título de Graduado en Humanidades, en el perfil de cooperación internacional y Desarrollo por la Facultad de Humanidades y Ciencias Religiosas de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial. En 2019 cursó el Máster Universitario en estudios Humanísticos y Sociales de la Universitat Abat Oliba-CEU de Barcelona. El suscriptor está en la fase de elaboración del Trabajo Fin de Máster titulado *las causas de la poligamia en la etnia Fang: estudio del patriarcado en Guinea Ecuatorial*, el cual se presentará en la convocatoria de junio de 2020.

Actualmente es profesor titular de la Facultad de Humanidades y Ciencias Religiosas de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, donde imparte las asignaturas de Sexualidad, Género y Poder, y de Metodología de investigación científica. Sus principales temas de investigación incluyen las cuestiones feministas y culturales de su contexto. Es autor de algunos artículos publicados en revistas de gran calibre científico como Academia.Edu. Ha dirigido varios Trabajos Fin de Grado relacionados con sus líneas de investigación.



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 15-27, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1923>



REVISTA

CÁTEDRA

Uso de SCRATCH en el aprendizaje de Programación en Educación Superior

Use of SCRATCH in Learning Programming in Higher Education

Hamilton Pérez-Narvaéz

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

hperez@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-4496-2549>

Rosabel Roig-Vila

Universidad de Alicante, Alicante, España

rosabel.roig@ua.es

<https://orcid.org/0000-0002-7466-7364>

Lilian Jaramillo-Naranjo

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

lmjaramillon@uce.edu.ec

[http://orcid.org/0000-0002-0586-4292](https://orcid.org/0000-0002-0586-4292)

(Recibido: 19/12/2019; Aceptado: 21/12/2019; Versión final recibida: 13/01/2020)

Cita del artículo: Pérez-Narvaéz, H. y Roig-Vila, R. (2020). Uso de SCRATCH en el aprendizaje de Programación en Educación Superior. *Revista Cátedra*, 3(1), 28-45.

Resumen

En los últimos años, el término pensamiento computacional y el lenguaje de programación Scratch han irrumpido en el escenario de la enseñanza, primordialmente a nivel de educación básica y bachillerato. Sin embargo, no se evidencian estudios que fundamenten el uso del lenguaje Scratch a nivel superior, por lo que, se constituyó en objetivo de la presente investigación, la verificación del desarrollo del pensamiento computacional entre los estudiantes de Primer Semestre de la Carrera de Informática de la Universidad Central del Ecuador con base a las ocho dimensiones del pensamiento computacional que son: identificación de patrones, uso de instrucciones, variables, secuencia, operadores, reuso, abstracción y funcionamiento y detección de errores. Con esta finalidad se aplicó un diseño cuasiexperimental con preprueba-postprueba y grupos intactos, con enfoque cuantitativo, de campo con apoyo documental y de nivel explicativo. Posteriormente, para los análisis estadísticos se utilizó la herramienta SPSS, tanto para el cálculo de las medidas de tendencia



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 28-45, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.2006>

central y la desviación estándar, así como en la comprobación de las hipótesis mediante pruebas T y en la elaboración de figuras estadísticas. Los resultados obtenidos evidenciaron un mayor desarrollo en los niveles del pensamiento computacional con los estudiantes de Primer Semestre de la Carrera de Informática de la Universidad Central del Ecuador que emplearon Scratch.

Palabras clave

Computación, enseñanza, lenguaje, pensamiento, programación, Scratch.

Abstract

In recent years, the term computational thinking and Scratch programming language have broken into the teaching stage, primarily at the level of elementary and high school education. However, there are no studies that support the use of Scratch language at a higher level, thus the aim of this research was the verification of the development of computational thinking among the students of the First Semester of the Computer Science Degree of the Central University of Ecuador based on the eight dimensions of computational thinking that are: identification of patterns, use of instructions, variables, sequence, operators, reuse, abstraction, operation and error detection. For this purpose, a quasi-experimental design with pre-test-post-test and intact groups was applied, with a quantitative, field approach with documentary support and explanatory level. Subsequently, the SPSS tool was used for the statistical analyzes, both for the calculation of the measures of central tendency and the standard deviation, as well as in the verification of the hypotheses by means of T tests and in the elaboration of statistical figures. The results obtained evidenced a greater development in the levels of computational thinking with the students of the First Semester of the Computer Science Career of the Central University of Ecuador who used Scratch.

Keywords

Computing, teaching, language, thinking, programming, Scratch.

1. Introducción

En los últimos años se viene discutiendo por parte de organizaciones relacionadas al ámbito educativo preguntas como las siguientes: ¿cuáles son las capacidades, habilidades, destrezas, competencias que deben alcanzar los estudiantes mediante la educación en el siglo XXI? ¿qué importancia tiene la Informática para el desarrollo de las personas en la sociedad contemporánea? Para responder estas preguntas se han propuesto varios escenarios y múltiples propuestas acerca del tema; sin embargo, existe una que va mostrando mucho interés por sus repercusiones, no solo en el aspecto educativo, sino en todos los ámbitos de la vida denominada pensamiento computacional.

El pensamiento computacional es un término que Zapotecalt (2015) describe como “un proceso de solución de problemas” (p. 12) que conlleva el desarrollo de habilidades tales como: el planteamiento o formulación de problemas, empleando los computadores para el análisis, modelización y resolución. Propone organizar datos de forma lógica para luego representarlos mediante abstracciones llegando a su modelización, algoritmización y finalmente “generalizar y transferir ese proceso de solución de problemas a una gran diversidad de estos” (Zapotecalt ,2015, p. 13).

Este criterio sobre el ilimitado potencial de la computación para la solución de problemas llevó a la International Society for Technolgy In Education (ISTE) y a la Computer Science



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

Teachers Association (CSTA) a operacionalizar el concepto de pensamiento computacional. De esta manera, los educadores de los diferentes niveles comprendan de que trata el tema y pudieran desarrollarlo con sus estudiantes, expandiendo sus capacidades, su creatividad y aprovechando la transversalidad de la informática en todas las áreas del conocimiento.

También, como antecedente importante para la formulación del pensamiento computacional, Pérez (2017) señala a la Tercera Conferencia Internacional de Informática en las escuelas secundarias, realizada en 2008 en la ciudad de Turon, Polonia:

Donde se analizó por varios expertos las ventajas y dificultades de iniciar el aprendizaje de programación a edades tempranas con la intención de promover el desarrollo de las habilidades concernientes al pensamiento computacional en los estudiantes para desarrollarse en un ambiente donde la presencia de la tecnología computacional es cada vez más común e importante (p. 23).

Se menciona la necesidad de una segunda educación en informática, donde los maestros que dominan esta área del conocimiento sean el puente que relacionen a las demás personas con la comprensión de los principios de la ciencia Informática. Esta intención se evidencia en la formulación de un currículo que sobrepase las limitaciones de los actuales, en los que solamente se enseña el manejo de las TIC.

Mittermeir y Syslo (2008) resumen la generalidad de las conferencias señalando “varios autores en estas participaciones responden a estos problemas al dirigir la cuestión de lo que la educación en informática tiene que ofrecer a los jóvenes que vaya más allá de las habilidades de cómo se usan las computadoras.” (p. 3). Frente a esta situación se plantea la necesidad de una investigación que establezca las ventajas de utilizar herramientas mediadas simbólicamente para el aprendizaje de programación como se considera al lenguaje de programación Scratch. Es necesario, además, determinar el aporte de Scratch al desarrollo de habilidades como modelación, abstracción, reconocimiento de patrones, así como mejorar valores como el trabajo cooperativo, tenacidad y perseverancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al hacer una investigación amparada en los principios científicos se asume una posición crítica, misma que reclama Martínez (2001) cuando propone no aceptar por obligación a la tecnología o simplemente oponerse a ella por considerarla deshumanizadora, sino que “la incorporación de la tecnología debe ir precedida de un análisis crítico de las necesidades a cubrir con ella y de las implicaciones que su utilización tiene, estando dispuestos a aceptar sus consecuencias” (p. 197). Tomando en cuenta esa recomendación y conociendo que el aprendizaje está conformado por varios elementos curriculares como contenidos, metodologías, recursos entre otros; es precisamente en este último componente donde la investigación pretende validar el uso de Scratch 2.0 como herramienta que aporte en la formación de los futuros docentes de Informática en el desarrollo de los ámbitos cognitivo, procedimental y emocional de forma englobadora.

En este sentido, el artículo está estructurado de forma que se presentan en un inicio, estudios relacionados y experiencias educativas acerca del pensamiento computacional, posterior a ello, se presentan conceptos y definiciones de respecto a los elementos del pensamiento computacional. Seguidamente, se presenta la metodología utilizada para el diseño de la investigación que fue realizada con enfoque cuantitativo de campo con apoyo documental y de nivel explicativo, seguido de los resultados obtenidos, y, finalmente se presentan las conclusiones obtenidas.



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 28-45, enero-abril 2020. e-ISSN:2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.2006>

El objetivo de esta investigación es verificar la diferencia significativa en el desarrollo del pensamiento computacional en estudiantes que emplean Scratch para el aprendizaje de Programación comparado con quienes no lo utilizan, es decir, se trata de analizar un antes y un después de la aplicación de un programa de intervención.

2. Conceptos relacionados

2.1 Scratch

Como lo indica Pascual (2015) Scratch “es un lenguaje de programación desarrollado por un grupo de investigación del Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT), su característica principal es su entorno de programación visual y multimedia que permite crear programas de forma fácil e intuitiva mediante una interfaz gráfica” (p. 1).

López (2015) indica que la herramienta Scratch “hace que la programación sea más divertida para todo aquel que se enfrente por primera vez a aprender a programar” (p. 11), y considera que esta herramienta fue diseñada para expresar ideas de forma creativa con el objetivo de incentivar el desarrollo de habilidades de pensamiento lógico y computacional.

Scratch es un nuevo ambiente de programación y como lo menciona Alba (2008) “utiliza la metáfora de piezas encajables para animar objetos que se encuentran en la pantalla y muestra todos los elementos necesarios de uso como son el escenario, los objetos y los elementos del lenguaje” (p. 1).

Isuri Sormenezko Zerbitzuak en Scratch Guía Didáctica para Profesores (2010) menciona: “Scratch ayuda a comprender fácilmente conceptos matemáticos e informáticos que están muy bien integrados en el programa, como son: los procesos interactivos (bucles), los criterios condicionales (si, entonces, si-no), las coordenadas en un plano, las variables, etc.” (p. 4-5), de esta forma estos conceptos podrán aprenderse dentro de un contexto significativo y motivador, ya que no será lo mismo entender el significado del uso de las variables en la programación tradicional, que cuando se están utilizando para el control de visualización de alguna animación que se esté creando en ese momento.

Con la herramienta Scratch se trabaja mediante la creación de proyectos, partiendo de una idea principal, junto con la modelación y la experimentación, hasta conseguir un producto final, estos procesos de diseño de proyectos como se menciona en Scratch Guía Didáctica para Profesores (2010), “desarrollan las competencias necesarias para llegar a tener: un pensamiento creativo, un pensamiento lógico, un desarrollo de ideas, desde su concepción inicial hasta el proyecto acabado, una comunicación clara, un análisis sistemático, capacidad de colaboración, una reflexión interactiva., etc.” (p. 6-7).

Scratch permite aprender a programar mediante la experimentación de forma creativa, lo que ayuda al desarrollo del pensamiento lógico y a comprender mejor el funcionamiento computacional. Además, permite el desarrollo de habilidades mentales, favoreciendo la comprensión de los fundamentos de la programación.

2.2 Pensamiento Computacional

El pensamiento computacional es la habilidad que tienen los individuos para resolver problemas mediante el uso de la tecnología, es así que, una de las promotoras del pensamiento computacional, Wing (2006) señala que “el pensamiento computacional implica resolver problemas, diseñar sistemas y comprender el comportamiento humano, haciendo uso de los conceptos fundamentales de la informática” (p. 33), es decir, la esencia del pensamiento computacional es pensar como un informático cuando se trata de resolver un problema. Wing (2006) dice que el pensamiento computacional es una forma de pensar



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

y “que esas son habilidades útiles para todo el mundo, no sólo para los científicos de la computación.” (p. 33).

La definición de pensamiento computacional que se considera la más apropiada, es la que dio Jeannette Wing (2006), Vicepresidente Corporativo de Microsoft Research y profesora de Computer Science Department Carnegie Mellon University, quien popularizó el término en su artículo *Computational Thinking* señalando que “el pensamiento computacional, representa una actitud universalmente aplicable y un conjunto de habilidades que todos, no solo los informáticos, estarían ansiosos por aprender y usar.” (p. 33).

Un concepto que proviene del mundo computacional es el señalado por Raja (2014) que indica “el enfoque computacional se basa en ver el mundo como una serie de puzzles, a los que se puede romper en trozos más pequeños y resolver poco a poco a través de la lógica y el razonamiento deductivo” (p. 1), es así que, el enfoque computacional es una forma intuitiva de abordar varios de los métodos existentes de la psicología del aprendizaje.

Es así que se puede señalar a las ocho dimensiones que definen al pensamiento computacional que son:

1. Identificación de patrones. - Consiste en extraer información de objetos que permita establecer propiedades de entre conjuntos de dichos objetos.
2. Uso de instrucciones. - Conjunto de datos insertados en una secuencia estructurada para que el procesador interprete y ejecute.
3. Variables. - Corresponde al área reservada en la memoria principal de un computador.
4. Secuencia. - Es una serie o sucesiones de elementos.
5. Operadores. - Son símbolos que indican cómo se deben manipular los operandos.
6. Reúso. - Corresponde a la reutilización.
7. Abstracción. - Consiste en aislar un elemento del resto de los elementos que lo acompañan.
8. Funcionamiento y detección de errores. - Consiste en detectar y controlar errores.

2.3 Tecnología Ubicua

La idea de las tecnologías ubicuas fue introducida por Weiser (1991), quien describió a las tecnologías ubicuas como “entornos rodeados de computadoras, y redes de comunicación, en conjunto con la interacción de los seres humanos.” (p. 1-10). Pérez y Addati (2013) señala que “las tecnologías ubicuas nos dan una nueva visión de la sociedad, vista a través de las mejoras que se producen en la calidad de vida de los ciudadanos. Se puede decir, entonces, que la ubicuidad de las tecnologías está dada por la disponibilidad de servicios, procesos e información vinculada a ellas en cualquier lugar y en todo momento” (p. 2), es así que este tipo de tecnología ayuda a mejorar la calidad de vida de las personas mediante el uso de herramientas que permitan gestionar la información de una manera más fácil y eficiente, y además que se pueden utilizar en todo momento y lugar.

La tecnología ubicua permitirá la aparición de nuevas aplicaciones donde todos los objetos se encuentren funcionando integrada, lo que conllevará una enorme apertura comercial, económica y social.

3. Estudios relacionados

Entre las experiencias educativas importantes en Latinoamérica acerca del pensamiento computacional está México, con el Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica, con sede en Puebla. Es uno de los referentes en el trabajo sobre el tema de desarrollo de cursos



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 28-45, enero-abril 2020. e-ISSN:2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.2006>

online, textos, recolección de experiencias como simulaciones, proyectos, eventos entre otros, que se han propuesto como objetivo modificar la realidad del país en el uso de la Informática.

En el año 2015, una investigación realizada por Hitschfeld, Pérez y Simmonds documentan una experiencia en Chile realizada con estudiantes de nivel escolar, y expresan una preocupación al referirse sobre la necesidad de un salto educativo en los estudiantes, de consumidor de tecnología a generador de tecnología, los autores señalan a la programación como una fuente de conocimientos que posibilita generar estos cambios, principalmente si se trabaja con los más pequeños sin esperar que lleguen a la universidad (Hitschfeld, Pérez y Simmonds, 2015). Los autores consideran que la mayor parte de las personas pueden usar las TIC frente a situaciones cotidianas, pero si el problema es distinto a lo acostumbrado, su capacidad de respuesta disminuye; porque el trabajo continuo en tareas usuales o acciones mecanizadas no aporta al desarrollo de habilidades como abstracción, organización lógica de datos, reconocimiento de patrones, algoritmización, modelación y generalización por no mencionar la escasa importancia que adquieren la práctica de valores. A decir de, Hitschfeld, Pérez y Simmonds (2015) se deja de lado la “confianza en el manejo de la complejidad, persistencia al trabajar con problemas difíciles, tolerancia a la ambigüedad, habilidad para lidiar con problemas abiertos, y habilidad para comunicarse y trabajar con otros para alcanzar una meta o solución común.” (p. 31-32).

En Ecuador, las experiencias educativas en el pensamiento computacional son escasas y aisladas, principalmente relacionadas con el uso de Scratch, lenguaje y herramienta que Pérez y Roig (2015) describen por su interacción con el usuario como “entornos de programación mediados simbólicamente” (p. 6), por sus características de interfaz gráfica, programación orientada a objetos mediante bloques prediseñados y entorno intuitivo diseñado por el Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT) y que en la actualidad ha alcanzado una alta difusión a nivel mundial.

La Escuela Politécnica del Litoral (ESPOL) y la Universidad Yachay, cada una por su cuenta, han desarrollado proyectos relacionados con el uso de Scratch. Tanto los proyectos desarrollados por ESPOL como los de Yachay están orientados fundamentalmente a que los niños aprendan Scratch como lenguaje de programación para elaborar proyectos, pero no evidencian con claridad la intención de desarrollar el pensamiento computacional, lo que conduce a pensar que siguen prestando mayor atención a la enseñanza de la herramienta informática que a las posibilidades consideradas dentro del pensamiento computacional para el estudiante, es decir, no alcanzan a la propuesta integral de las TIC en la educación de la que habla Cabero et. al (2003), que expone la importancia de observar el proceso educativo desde todos sus componentes y relaciones, para el autor el problema radica en:

la falta de formación del profesorado para su incorporación educativa de concederle más significación que las que poseen como instrumentos curriculares, de reproducir con ellas modelos tradicionales educativos y no pensados para las posibilidades comunicativas que tienen las TICs, y de utilizar sobre ellas principios organizativos propios de una escuela analógica y no digital (p. 18).

La Carrera de Informática de la Facultad de Filosofía de la Universidad Central del Ecuador, forma profesionales para ser docentes en esta área del conocimiento desde el año 1996, en los últimos tiempos presenta dificultades en el desarrollo de las habilidades referentes al pensamiento computacional con sus estudiantes. Actualmente, la carrera continúa utilizando herramientas tradicionales para el aprendizaje de programación y el diseño de



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 28-45, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.2006>

algoritmos siendo las más aplicadas y actuales, por así llamarlo, Diagrama de Flujo de Datos (DFD) y PSeint con las dificultades que presenta en su empleo. Además, se observa errores de simbologías, pues están orientados a un paradigma poco usado en programación.

4. Metodología

El diseño de la investigación corresponde a cuasiexperimental con preprueba-postprueba y grupos intactos, con enfoque cuantitativo, de campo con apoyo documental y de nivel explicativo.

La población seleccionada fueron los estudiantes de Primer Semestre de la Carrera de Informática del semestre abril-septiembre 2015, conformada por dos cursos el uno correspondiente a la jornada matutina con la denominación de Primer Semestre A y el segundo de la jornada vespertina denominado Primer Semestre B. Se procedió a seleccionar los grupos de manera aleatoria, el paralelo A fue escogido como grupo experimental mientras que el paralelo B se convirtió en grupo control, ambos compuestos por un total de 40 estudiantes.

A continuación, se muestra el cuadro 1 donde se resume el total general de población y los clasifica por género, estableciendo el número y porcentaje de participantes masculinos y femeninos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	masculino	64	80.0	80.0	80.0
	femenino	16	20.0	20.0	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

Cuadro 1. Población

En relación con las edades de los participantes en el grupo experimental se establece como muestra la Cuadro 2 que el promedio es de 19,9 siendo la edad más frecuente entre los participantes 19 y 20 años.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	18	7	17.5	17.5	17.5
	19	12	30.0	30.0	47.5
	20	12	30.0	30.0	77.5
	21	3	7.5	7.5	85.0
	22	3	7.5	7.5	92.5
	23	1	2.5	2.5	95.0
	24	1	2.5	2.5	97.5
	26	1	2.5	2.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Cuadro 2. Edades de la población del grupo experimental



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

De acuerdo con el Cuadro 2, las edades de los participantes del grupo control tienen un promedio de 20,28 y la edad más frecuente entre el grupo es de 19 años.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	18	10	25.0	25.0
	19	11	27.5	52.5
	20	3	7.5	60.0
	21	5	12.5	72.5
	22	5	12.5	85.0
	23	4	10.0	95.0
	25	1	2.5	97.5
	30	1	2.5	100.0
Total	40	100.0	100.0	

Cuadro 3. Edades de la población del grupo control

En relación con el objetivo, referente a la verificación del desarrollo del pensamiento computacional entre el grupo control y experimental, se estableció la hipótesis: existe diferencias en el desarrollo de las habilidades del pensamiento computacional de los estudiantes de Primer Semestre de la Carrera de Informática de la Universidad Central del Ecuador.

4.1. Instrumentos para la recolección de información

Se diseñaron tres instrumentos para recoger información con diferentes intenciones: un cuestionario de escala de satisfacción acerca de las habilidades del pensamiento computacional que consideran poseer los estudiantes, y dos cuestionarios de problemas relacionados al pensamiento computacional. Estos instrumentos sirvieron para establecer los avances en las habilidades antes mencionadas, y fueron aplicados en diferentes momentos del proceso investigativo.

Las pruebas de pretest y postest se organizaron por el modelo de pruebas de base estructurada con preguntas o reactivos de cuestionamiento directo, cada cuestionario está constituido de dieciséis problemas. Andrade (2013) menciona que la diferencia entre las pruebas objetivas y de base estructurada es que la segunda “privilegia procesos cognitivos de mayor nivel que el simple conocimiento por memorización” (p. 4), lo que permite desarrollar conocimientos y mejorar las habilidades para asimilar y procesar información.

El primer instrumento fue aplicado al inicio de la investigación y otro de similares características fue aplicado al final, para de esta manera comparar los resultados respecto del grupo control y experimental.

Los criterios que guiaron la estructura para la elaboración de los problemas en ambos instrumentos fueron las ocho dimensiones del pensamiento computacional que son: identificación de patrones, uso de instrucciones, variables, secuencia, operadores, reuso, abstracción y funcionamiento y detección de errores sobre las que se formularon dos problemas por cada dimensión seleccionada. Es necesario señalar que, el nivel de dificultad



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

de los problemas es básico o inicial, por tratarse de estudiantes de Primer Semestre muy pocos de ellos conocen de programación, por lo que, aplicar un instrumento de mayor dificultad en los problemas no hubiese sido acorde con el grado de conocimiento de los participantes y su comprensión, esto en ningún caso afectó el carácter científico y su validez.

Para los análisis estadísticos se utilizó la herramienta SPSS 20 tanto para el cálculo de las medidas de tendencia central y la desviación estándar, así como en la comprobación de las hipótesis y la elaboración de figuras estadísticas donde se aplicó la comparación de medias mediante pruebas T.

Recogida la información de la encuesta, del cuestionario pretest y postest, se procedió a su ingreso en tres matrices diferentes, asignando a cada estudiante un código numérico que lo identifique y otro para el género, de manera que sea posible posteriormente agruparlos con base en dicha variable.

Para llevar a cabo la etapa de implementación se realizan las siguientes actividades:

1. Temporalización de la actividad en relación con la planificación de la asignatura durante el semestre. En concreto Programación I contiene una unidad llamada Técnica de resolución de problemas, donde se aborda el trabajo con algoritmos, escenario apropiado para investigación de las variables pensamiento computacional y Scratch, que tiene una duración de aproximadamente un mes y medio, tiempo con el que contó la investigación para realizar la experiencia con los estudiantes.
2. Diseño de la planificación microcurricular para cada sesión aplicando la metodología constructivista conocida como el ciclo del aprendizaje o ERCA.
3. Selección de actividades y problemas a trabajar en cada sesión.
4. Realización de actividades planificadas con la intervención de la herramienta Scratch, se desarrollaron durante siete sesiones que empezaron el 27 de abril de 2015 y concluyeron el 8 de junio de 2015. Cada sesión tuvo la duración de tres horas presenciales y horas de trabajo autónomo que efectuaron los estudiantes al resolver problemas propuestos tanto en forma individual como colaborativa.

Los contenidos y problemas propuestos en cada sesión se muestran en la Cuadro 4

FECHA	CONTENIDOS	PROBLEMAS PROPUESTOS
27-04-2015	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso de resolución de problemas. - Definición de algoritmos. - Características - Fases del Método de Polya. - Ingreso y salida de información. 	Tres algoritmos con el modelo de entrada de datos, procesos y salidas.



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

04-05-2015	- Operaciones matemáticas. - Graficación de formas con desplazamiento de objetos Scratch.	Cinco problemas que incluyen graficación, desplazamientos y operaciones matemáticas
11-05-2015	- Condiciones simples - Condiciones compuestas - Condiciones anidadas.	Cuatro problemas que con toma de decisiones, cálculos matemáticos y desplazamientos por pantalla con cambio de escenarios y objetos.
18-05-2015	- Condiciones compuestas - Condiciones anidadas.	Seis problemas que incluyen toma de decisiones, cálculos matemáticos, simulaciones, cambios de escenarios y objetos.
25-05-2015	- Condiciones compuestas - Condiciones anidadas.	Cinco problemas que incluyen toma de decisiones, cálculos matemáticos, simulaciones.
01-06-2015	Lazos de repetición definidos	Cuatro problemas que incluyen estructuras de repetición, operaciones matemáticas y desplazamiento de objetos.
08-06-2015	Lazos de repetición definidos e indefinidos	Seis problemas con lazos de repetición indefinidos que simulan situaciones reales y juegos.

Cuadro 4. Organización del proceso de intervención

5. Resultados

En búsqueda de similitudes o diferencias entre el grupo control y experimental se realizó una comparación de los resultados por dimensiones del pensamiento computacional utilizando medidas de tendencia central como la media y desviación típica, asumiendo como similares cuando exista una diferencia de ± 0.1 . Así se obtuvo el Cuadro 5 que se muestra a continuación:



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

Informe									
	GRUPO	IDENT. PATRON ES	USO DE INSTRU CC.	VARIAB LES	SECUEN CIA	OPERA DORES	REU SO	DETE CCIÓ N DE ERRO RES	ABS TRA CCI ÓN
CONTROL	Media	.43	.66	.76	.64	.60	.45	.67	.59
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
	Desv. típ.	.497	.476	.428	.484	.493	.50	.471	.49
EXPERIME NTAL	Media	.75	.67	.79	.61	.60	.53	.55	.64
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
	Desv. típ.	.436	.471	.412	.490	.493	.50	.501	.48
Total	Media	.59	.67	.78	.63	.60	.49	.61	.61
	N	160	160	160	160	160	160	160	160
	Desv. típ.	.494	.472	.419	.486	.491	.50	.489	.48

Cuadro 5. Comparación de medias grupos de control y experimental

El Cuadro 5 muestra las medias de cada dimensión del pensamiento computacional consideradas en la investigación para el grupo control y experimental obtenidas al final de la investigación, de acuerdo al siguiente detalle:

- En la dimensión identificación de patrones, la media del grupo control corresponde a $.43 \pm .497$ y del grupo experimental corresponde a $.75 \pm .436$, de los resultados se observa que el grupo experimental alcanza una media mayor que la del grupo control.
- En la dimensión uso de instrucciones, la media del grupo control corresponde a $.66 \pm .476$ mientras que la media del grupo experimental corresponde a $.67 \pm .471$, por lo que, los valores permiten considerar ligeramente superior al grupo experimental.
- En la dimensión variable, la media del grupo control corresponde a $.76 \pm .428$ mientras en el grupo experimental corresponde a $.79 \pm .412$, valores que permiten considerar ligeramente superior al grupo experimental.
- En la dimensión secuencia, la media del grupo control corresponde a $.64 \pm .484$ mientras en el grupo experimental corresponde a $.61 \pm .490$, valores que muestra un nivel ligeramente superior del grupo experimental.
- En la dimensión operadores, la media del grupo control corresponde a $.60 \pm .493$ mientras en el grupo experimental corresponde a $.60 \pm .493$, valores que son similares.
- En la dimensión reuso, la media del grupo control corresponde a $.45 \pm .501$ mientras en el grupo experimental corresponde a $.53 \pm .503$, se muestra un puntaje superior del grupo experimental.



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

- En la dimensión detección de errores, la media del grupo control corresponde a $.67 \pm .471$ mientras en el grupo experimental corresponde a $.55 \pm .501$, se muestra un puntaje superior del grupo control.
- En la dimensión abstracción, la media del grupo control corresponde a $.59 \pm .495$ mientras en el grupo experimental corresponde a $.64 \pm .484$, se muestra un puntaje superior del grupo experimental.

En resumen, los valores de la media de cada dimensión del pensamiento computacional correspondiente al grupo experimental son iguales o mayores a las medias que obtiene el grupo control, excepto en los casos de las dimensiones secuencia y detección de errores, donde el grupo control muestra un valor superior.

También se recurrió para verificación de resultados a la estadística inferencial, donde se trabajó con la hipótesis ya mencionada

H1: Existe una diferencia significativa en el desarrollo del pensamiento computacional entre los estudiantes que emplean Scratch en el aprendizaje de Programación en relación con quienes no lo utilizan.

La expresión matemática para la hipótesis es: $H1: \mu_e \neq \mu_c$

Donde μ_e corresponde al valor de la diferencia del grupo experimental, μ_c corresponde al valor de la diferencia del grupo control.

Hipótesis nula formulada correspondió a:

H0: No existe una diferencia significativa en el desarrollo del pensamiento computacional entre los estudiantes que emplean Scratch en el aprendizaje de Programación en relación con quienes no lo utilizan.

La expresión matemática para la hipótesis es: $H0: \mu_e = \mu_c$

Para la comprobación estadística se procedió primero a comprobar la normalidad mediante la prueba de Kolmogorov y Smirnov, relacionando las variables grupo y la diferencia obtenida de la resta entre la nota del postest y la nota del pretest, cuyo resultado se muestra en el siguiente cuadro:

GRUPO	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
	Estadístic o	gl	Sig.	Estadístic o	gl	Sig.	
DIFERENCI A	CONTROL	.154	4	.01	.948	4	.06
			0	7		0	6
	EXPERIMENTA L	.140	4	.04	.982	4	.75
			0	5		0	7

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Cuadro 6. Pruebas de normalidad

El Cuadro 6 muestra los resultados comprobatorios sobre la normalidad entre los grupos control y estadístico obteniendo una significancia de .017 para el control y .045 para la



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

experimental, razón por la cual, se acepta la hipótesis que señala que los datos provienen de grupos con diferente normalidad.

Como siguiente paso previo a la selección del estadístico para comprobación de hipótesis se realizó la prueba de varianzas entre los grupos, los resultados se muestran en el cuadro a continuación:

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas				Prueba T para la igualdad de medias					
	F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia Inferior	Superior	
DIFERENCIA	Se han asumido varianzas iguales	13.855	.000	-1.030	78	.306	-1.0938	1.0618	-3.2077	1.0202
	No se han asumido varianzas iguales			-1.030	65.227	.307	-1.0938	1.0618	-3.2142	1.0267

Cuadro 7. Pruebas de muestras independientes

En el Cuadro 7 se muestran los resultados para la prueba de varianzas de Levene que alcanza una significancia de .000, razón por la cual, no se descarta la hipótesis que señala que ambos grupos tienen varianzas distintas.

Con estos resultados se puede establecer que los grupos no son paramétricos, por lo que, se seleccionó la prueba de comprobación de hipótesis llamada U de Mann Whitney por el número de estudiantes, también por considerarse a los datos muestras independientes, además, la variable organiza el tipo numérico y correspondió a un estudio longitudinal.

Apoyado en el software estadístico SPSS se obtuvo el resultado expresado en el Cuadro 8 para la hipótesis de trabajo planteada:

Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
La distribución de DIFERENCIA es la misma entre las categorías de GRUPO	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.728	Retener la hipótesis nula

Cuadro 8. Prueba de hipótesis



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 28-45, enero-abril 2020. e-ISSN:2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.2006>

De acuerdo con el Cuadro 8 se obtiene el valor de significancia de .728, lo que se interpreta que no existen las suficientes evidencias para descartar la hipótesis nula

Por lo tanto, se considera que entre las notas del grupo control y las notas del grupo experimental no existe una diferencia significativa en el desarrollo del pensamiento computacional empleando Scratch en el aprendizaje de Programación

6. Discusión y conclusiones

En el Cuadro 5 se presentó la comparación de medias en las respuestas del grupo control y experimental, con base a estos resultados se evidencian mejoras en las dimensiones identificación de patrones, uso de instrucciones, variables, uso de operadores y detección de errores en el grupo que utilizó Scratch en el aprendizaje de Programación. El grupo que no utilizó Scratch muestra mantener el mismo desarrollo o mejorar en las otras cuatro dimensiones: identificación de patrones, uso de instrucciones, variables y detección de errores por lo que se podría asumir que existe una diferencia, aunque no significativa entre los grupos. Sin embargo, al realizar la prueba de comprobación de hipótesis que muestra el Cuadro 8, se establece que las evidencias son escasas para rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, se asume que no existen suficientes evidencias para afirmar que Scratch ayude de manera directa al desarrollo del pensamiento computacional en todos los niveles considerados en la investigación.

En comparación de lo que informan Sáez, Miyata y Domínguez (2016) en su investigación sobre la creación de códigos multimedia mediante Scratch con estudiantes de educación superior donde señalan “A partir de los resultados de la prueba t de Student efectuada, se puede afirmar que existe mejoras significativas en los resultados de la prueba administrada, por lo que el programa mejora la capacidad de los estudiantes para comprender la gestión de la Programación de contenidos multimedia con Scratch.” (p. 154), no se observan iguales resultados. Probablemente algunas de las causas que originan los resultados distintos se deban al origen de los participantes, en el caso de las investigaciones que se mencionó la población seleccionada corresponde a 113 estudiantes, entre hombres y mujeres, que participan voluntariamente del programa EUROMIME de formación a nivel de posgrado que fortalece los conocimientos en Informática de profesionales relacionados con la rama tecnológica, mientras que los estudiantes que formaron parte de la investigación en la Universidad Central del Ecuador corresponden al nivel inicial en la Carrera de Informática donde muchos de ellos no han tenido experiencias previas en relación con la creación de programas.

No existen muchas investigaciones de la herramienta Scratch aplicada a nivel superior con las cuales comparar los resultados, al respecto Taborda y Medina (2012) también coinciden en esta dificultad y expresan que “no obstante, y a pesar de la amplia aceptación que ha tenido en la comunidad de educadores, no hemos encontrado investigaciones publicadas que hayan informado acerca del impacto que el uso del SCRATCH genera en el aula de clases.” (p. 6). Otra posición en cuanto a la formulación de problemas que permitan observar de mejor manera otros aspectos del pensamiento computacional a ser evaluados la proponen Nancovzka, Ternik, Koron y Koron (2017) que expresan “existen varias formas de mejorar el andamiaje del desarrollo cognitivo para jóvenes programadores de Scratch. Una es introducir ejercicios enfocados en el paralelismo y sincronización, como pedirles a los alumnos que expliquen partes del código. Otra forma es preguntar a los estudiantes para encontrar errores en un código” (p. 10).

Como se mencionó existen varios aportes, pero principalmente a nivel de educación básica e inicial, otras en relación con el interés y motivación como el trabajo de Pérez y Roig (2015)



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

sobre entornos de programación no mediados simbólicamente donde se recoge la opinión de los estudiantes del nivel inicial de la Carrera de Informática, acerca del uso de Scratch que consideran que “facilita el trabajo por su interfaz, además desarrolla la creatividad y el trabajo colaborativo” (p. 16). Esto lleva a considerar que la validez y el potencial que posee la herramienta Scratch no sea tan evidente en todas las dimensiones del pensamiento computacional que forman parte de la investigación, pero si en ciertos aspectos como mejorar la motivación, interés, creatividad e imaginación y facilitar el manejo de las sentencias al no concentrar la atención de los estudiantes en la sintaxis como en otros lenguajes de programación.

Bibliografía

- Alba, R. (2008). Iniciándose en la programación con Scratch. Observatorio Tecnológico del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Retrieved from <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/fr/software/programacion/619-iniciandose-en-la-programacion-con-scratch?format=pdf>
- Andrade, X. (2013). Guía para la elaboración de pruebas de base estructurada. Quito: Universidad Central del Ecuador. Retrieved from <http://es.slideshare.net/italito/guia-para-la-elaboracin-de-pruebas-de-base-estructurada>
- Cabero, J., Castaño, C., Cebreiro, B., Gisbert, M., Martínez, F., Morales, J. y Prendes, M. (2003). Las nuevas tecnologías en la actividad universitaria. Pixel Bit. Revista de Medios Y Educación, 20, 81–100. Retrieved from <http://acdc.sav.us.es/ojs/index.php/pixelbit/issue/view/37>
- Hitschfeld, N., Pérez, J. y Simmonds, J. (2015). Pensamiento computacional y programación a nivel escolar en Chile: el valor de formar a los innovadores tecnológicos del futuro. Bits de Ciencia, 12, 28–33.
- Isuri, S. (2010). Scratch Guía Didáctica para Profesores. Isuri Sormenezko Zerbitzuak Servicios Creativos. 4-7. Retrieved from <https://bit.ly/2S3whsK>
- López, J. (2015). Programación con scratch cuaderno de trabajo para estudiantes. Fundación Gabriel Piedrahita Uribe. Cuarta edición. 11. Retrieved from <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/AlgoritmosProgramacionCuaderno1.pdf>
- Martínez, F. (2001). El profesorado ante las nuevas tecnologías. In C. y T. Junta de Extremadura. Consejería de Educación (Ed.), Sociedad de la información y Educación (pp. 195–218). Mérida. Retrieved from <https://bit.ly/2s1fjk5>
- Mittermeir, R. y Syslo, M. (2008). Informatics Education-supporting Computational Thinking. (M. Mittermeir, R y Syslo, Ed.) (1st ed.). Berlín: Springer. Retrieved from <https://bit.ly/2Zawcoz>
- Nančovska, I., ŠerbecTernik, Z., Koron, A. y Koron, T. (2017). Learning Programming Concepts through Maze Game in Scratch. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/320170373_Learning_Programming_Concepts_through_Maze_Game_in_Scratch



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

- Pascual, J. (2015). Scratch, programación sencilla y gratis para niños y mayores. Retrieved from <https://computerhoy.com/noticias/software/scratch-programacion-sencilla-gratis-ninos-mayores-37925>
- Pérez, G. y Addati, G. (2013). Documentos de trabajo: Tecnologías Ubicuas. Editor Jorge M. Streb. Nro. 531. 1-2. Retrieved from <https://ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/531.pdf>
- Pérez, H. y Roig, R. (2015). Entornos de programación no mediados simbólicamente para el desarrollo del pensamiento computacional. Una experiencia en la formación de profesores de Informática de la Universidad Central del Ecuador. RED. Revista de Educación a Distancia, 14(46), 1-22. Retrieved from <http://www.um.es/ead/red/46/rosabel.pdf>
- Pérez, H. (2017). Uso de Scratch como herramienta para el desarrollo del pensamiento computacional en programación I de la carrera de informática. Universidad Central del Ecuador. (23). Retrieved from https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/82731/1/tesis_hamilton_omar_perez_narvaez.pdf
- Raja, T. (2014). We can code it!. Retrieved from <http://www.motherjones.com/media/2014/06/computer-science-programming-code-diversity-sexism-education>
- Sáez, J., Miyata, Y., y Domínguez, M. (2016). Creative Coding and Intercultural Projects in Higher Education: a Case Study in Three Universities / Codificación creativa y proyectos interculturales en Educación Superior: Un estudio de caso en tres universidades. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 19(2), 145-165.
- Taborda, H. y Medina, D. (2012). Programación de computadores y desarrollo de habilidades de pensamiento en niños escolares: fase exploratoria. Cali: Universidad ICESI.
- Weiser, M. (1991). The Computer for the 21st Century. Scientific American Ubicomp Paper. Retrieved from <https://www3.nd.edu/~cpoellab/teaching/cse40463/weiser.pdf>
- Wing, J. M. (2006). Computational Thinking. Communications of the acm /Vol. 49, No. 3. Retrieved from <https://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf>
- Zapotecalt, J. (2015). Pensamiento computacional. Curso Pensamiento Computacional. Puebla: Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica de Puebla. Retrieved from <http://www.pensamientocomputacional.org/index.php/home/menu-definicion>



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

Autores

HAMILTON PEREZ- NARVÁEZ obtuvo su título de Licenciado en Ciencias de la Educación especialización Informática, Especialista en Entornos Virtuales OEI. Magíster en Educación Superior y Doctor en Investigación Educativa en la Universidad de Alicante. Ha escrito varios artículos relacionados con la Tecnología Educativa y el pensamiento computacional. Profesor de Bachillerato Técnico en Informática, Profesor de la Universidad Central del Ecuador en las cátedras de: Programación, Didáctica de la Informática y Pedagogía, profesor de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en cursos de TIC.

Actualmente es director de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales en Informática y coordinador de la Red ecuatoriana de tecnología e innovación educativa. Ha sido tutor de tesis de grado y posgrado en la Facultad de Filosofía, coordinador de Maestría en Educación mención Gestión del aprendizaje mediado por TIC.

ROSABEL ROIG -VILA Rosabel Roig Vila es Doctora en Pedagogía (premio extraordinario) y Profesora Titular de la Universidad de Alicante [UA] en el Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas.

Actualmente es directora del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante. Ha sido Decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante (2005-2009). Tiene reconocidos dos tramos de investigación y 7 trienios de docencia. Es editora de la revista electrónica científica Journal of New Approaches in Educational Research (NAER) (<http://www.naerjournal.ua.es>), indexada en SCOPUS y ESCI. Dirige desde hace años el grupo de investigación EDUTIC-ADEI de la Universidad de Alicante (VIGROB-039) con el compromiso de investigar en los procesos de enseñanza-aprendizaje como medio para ampliar el conocimiento científico y la innovación educativa. Ha coordinado proyectos de investigación I+D+i en España y la Unión Europea. Su línea de investigación se centra en el campo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la educación. Dirige desde el año 2003 el Máster de la UA: "Educación y Tecnologías de la Información y Comunicación" y participa en otros Másteres interuniversitarios (UOC, Universidad de Huelva, Universidad de Cádiz y Universitat de les Illes Balears). Ha impartido docencia, por invitación, en el Dottorato di ricerca in Pedagogia en la Università degli Studi Suor Orsola Benincasa. Es coordinadora de diversos cursos organizados de formación del profesorado universitario. Ha impartido cursos y ponencias por invitación en la Universitat Politècnica de Catalunya, Universidad de Bilbao, Universidad de Valencia, etc. Es coordinadora de las listas de distribución EDUTIC y ARTICUA (RedIRIS-CSIC). Ha participado en más de 30 tribunales de Tesis Doctorales como vocal, secretaria y presidenta. Ha escrito más de 100 publicaciones, tales como: Evaluación de la calidad pedagógica de los MOOC, Assessment of Web Content Accessibility Levels in Spanish Official Online Education Environments, Investigar el Cambio Curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior, La articulación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación, El uso de las TIC en el aula de Educación Especial: percepción de los maestros. Ha participado en diversos comités científicos internacionales tales como Comitato Scientifico Internazionale della Collana editoriale Pedagogie e didattiche (Casa Editrice Pensa Multimedia), Advisory Board 2012 Global Education Conference (Global Education Conference Network) y E-Learning Conference Committee (IADIS-International Association for Development of the Information Society is a non-profit association).

LILIAN JARAMILLO - NARANJO obtuvo su título de Magíster en Tecnologías para la Gestión y Práctica Docente por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Ecuador) en 2015. Obtuvo el título de Magíster en Educación y Desarrollo Social



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 28-45, enero-abril 2020. e-ISSN:2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.2006>

en la Facultad de Comunicación Artes y Humanidades de la Universidad UTE (Ecuador) en 2008. Obtuvo el título de Licenciada en Biología por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en 2007. Obtuvo el título de Doctora en Ciencias de la Educación.

Actualmente es profesora auxiliar de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central Ecuador en la Carrera Pedagogía Informática. Fue docente titular de la Universidad UTE del Ecuador. Es articulista y miembro del Consejo Internacional de Revisores de Revista Sophia de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador). También es editor asociado de la *Revista Cátedra* de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. Sus principales temas de investigación incluyen educación, TIC, biología, ciencias naturales, didáctica de ciencias naturales, currículo, pedagogía informática, desarrollo de estrategias metacognitivas para la práctica docente desde las TIC. Ha participado en el Instituto de Posgrados como tutora y en ponencias internacionales organizado por la Universidad Técnica del Norte. Es autora de capítulos de libros y artículos publicados en revistas de alto impacto (Emerging Source Citation Index, Latindex, Redalcy, Scielo). Es autora del Libro Realidad Nacional editado por la Universidad UTE 2019.



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 28-45, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.2006>



REVISTA

CÁTEDRA

Análisis de la educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la nacionalidad Tsáchila, Ecuador

Analysis of intercultural bilingual education in educational institutions of the Tsáchila nationality

Víctor Sánchez-Raza

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

vasanchez@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-3582-8150>

Magdalena Rhea-Almeida

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

mmrhea@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-7523-2664>

(Recibido: 25/11/2019; Aceptado: 28/11/2019; Versión final recibida: 08/01/2020)

Cita del artículo: Sánchez-Raza, V. y Rhea-Almeida, M. (2020). Análisis de la educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la nacionalidad Tsáchila, Ecuador. *Revista Cátedra*, 3(1), 46-58.

Resumen

La Educación Intercultural bilingüe (EIB) en Ecuador se ha convertido en un foco de discusión de la educación ecuatoriana debido a la convivencia de los pueblos y nacionalidades que coexisten en un mismo territorio. Uno de los principales problemas radica en el hecho de desconocer mecanismos de planeación y ejecución de políticas educativas incluyentes dado el encuentro de culturas donde la mestiza tiene prestigio y predominio sobre las demás. Por esta razón, es importante hacer visible la necesidad de la inclusión de los saberes ancestrales de la nacionalidad Tsáchila como eje transversal curricular dentro del proceso educativo intercultural bilingüe. Es necesario, entonces, evaluar la EIB, conocer cómo se expresan los saberes ancestrales en la educación e identificar las experiencias de la aplicación del Modelo del Sistema Educativo Intercultural



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 46-58, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1988>

Bilingüe (MOSEIB) en las instituciones educativas de las comunidades de la nacionalidad Tsáchila en el año lectivo 2018-2019. En este camino se identifican los elementos inclusivos del eje curricular transversal intercultural que deben ser fortalecidos en el Bachillerato General Unificado (BGU) para contribuir a la recuperación de la identidad cultural Tsáchila, bajo un enfoque socio-educativo, cualitativo, descriptivo y explicativo del proceso de enseñanza aprendizaje con el MOSEIB. Se han analizado sus causas, lineamientos y, recolectado información primaria y secundaria, a través de las técnicas de observación (colonos), encuesta (estudiantes), entrevista (docentes) y grupo focal (expertos). Su trascendencia radica en el aporte a la recuperación de la ancestralidad y la lucha contra la discriminación -particularmente en el ámbito educativo.

Palabras clave

Ancestralidad, discriminación, etnia, interculturalidad, MOSEIB.

Abstract

Bilingual Intercultural Education (BIE) in Ecuador has become a focus of discussion due to the coexistence of people and nationalities that coexist in the same territory. One of the main problems lies in the fact of ignoring mechanisms of planning and execution of inclusive educational policies given the encounter of cultures where the mestizo has prestige and dominance over the others. For this reason, it is important to make visible the need for the inclusion of the ancestral knowledge of the Tsáchila nationality as a curricular transversal axis in the bilingual intercultural educational process. It is necessary to evaluate the BIE, to know how ancestral knowledge is expressed in education and to identify the experiences of the Model application of the Bilingual Intercultural Educational System (MABIES) in the educational institutions of the Tsáchila nationality communities in the year 2018-2019. In this way, the inclusive elements of the cross-cultural cross-curricular axis that must be strengthened in the Unified General Baccalaureate (BGU) are identified to contribute to the recovery of the Tsáchila cultural identity, under a socio-educational, qualitative, descriptive and explanatory approach of the teaching-learning process with MABIES. Their causes, guidelines and, primary and secondary information, have been analyzed through observation techniques (settlers), survey (students), interview (teachers) and focus group (experts). Its importance lies in the contribution to the recovery of ancestrality and the fight against discrimination -particularly in the educational field.

Keywords

Ancestrality, discrimination, ethnicity, interculturality, MABIES

1. Introducción

La EIB se ha convertido en el foco de discusión de la educación ecuatoriana debido a la convergencia de 14 nacionalidades, con sus respectivas lenguas, en un mismo territorio. Bajo esta premisa, los gobiernos de turno no han resuelto sus limitaciones respecto a la planeación y ejecución de políticas educativas incluyentes. Esto se debe a la diversidad



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 46-58, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1988>

étnica y el encuentro de culturas donde el prestigio y predominio de la mestiza, es evidente. Uno de los problemas fundamentales que subyacen de este hecho es el sistema educativo cuya práctica diaria se inclina más hacia la unicidad de la educación en detrimento del desarrollo de las otras culturas que cada vez más se ven influidas por la cultura dominante.

Mantener la cultura de cada nacionalidad es un esfuerzo que sobrepasa las voluntades de las comunidades, las intenciones de sus integrantes y del mismo Estado. Y es la educación la que se ha encargado -en algunos casos- de mermar en la cosmovisión de los pueblos, sus saberes, e incluso su comportamiento social. No se puede mantener, entonces, una visión purista respecto a lo que hoy en día son las culturas, es decir, es necesario comprender que muchas viven procesos de sincretismo en ámbitos como: creencias, gastronomía, vestimenta, salud, vivienda, entre otros. Entonces, esta investigación realiza una mirada a lo que se comprende como educación intercultural aplicada a las instituciones interculturales. En ese camino, se hace una breve descripción de los orígenes de la educación en Ecuador donde se abordan temas como la Ley Orgánica de Instrucción Pública, los inicios de la Educación Intercultural Bilingüe, los Tsáchilas y la aplicación del Modelo del Sistema Educativo Intercultural Bilingüe. Luego, se explica el método que -en definitiva- es la descripción de la metodología de investigación del presente trabajo. Finalmente, se ponen de manifiesto los resultados, la discusión de resultados y las conclusiones parciales de esta investigación en curso.

2. Origen de la educación en el Ecuador

En el análisis del origen de la educación en el Ecuador debe tomarse en cuenta la evolución y desarrollo de las diversas culturas aborígenes -pre incásicas e incásicas- así como el desenvolvimiento de la época colonial y republicana. En primera instancia las formas de educar antes de la colonización se generaban en medio de la vida, de la convivencia comunitaria y las costumbres de sus pueblos. La oralidad y las prácticas de agricultura, caza y pesca eran las principales fuentes de aprendizaje. En la época colonial, la enseñanza se realizaba en el núcleo familiar en la mayoría de los casos; y, en pocos, en conventos donde aprendían a leer y escribir. En esta etapa se acentúan más los intereses de las clases dominantes en detrimento de los intereses de los pueblos ancestrales y de los trabajadores. El papel de la Iglesia contribuyó en el desarrollo de la educación, manteniendo una visión y misión clasista, detonándose -paralelamente- el pensamiento liberal y de ruptura con la colonia.

Más adelante, con la constitución del Estado republicano se produce la organización de la educación como un sistema. Se ampara con la institucionalización de la Dirección General de Estudios, y la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1906 que es una reforma a la Ley de Instrucción Pública de 1897. Esta considera entre sus postulados más importantes y enmarcada en la Revolución Liberal, la institucionalización de los colegios normales, la educación pública, laica, gratuita y obligatoria para todas las niñas y niños de cinco a doce años (LOIP, 1906. p.23). La mención de estos aspectos es importante en cuanto se desarrolla el estudio de la Pedagogía, las Ciencias Sociales, la educación superior, y con ella, el desarrollo científico y tecnológico. Como es evidente, la Educación Intercultural no puede



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

quedar fuera de este proceso. En la actualidad y en un proceso histórico de extensión de la educación con las características del gobierno liberal de Alfaro, en la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas –y en las comunidades indígenas Tsáchilas-, se crean unidades educativas con un enfoque educativo que respeta su lengua y cultura.

2.1. La educación intercultural bilingüe

Parafraseando a Conejo (2008) las primeras experiencias de la EIB surgen hacia los años cuarenta en Cayambe gracias a la lidereza indígena Dolores Cacuango que, con el trabajo de un equipo de mujeres quiteñas crearon escuelas indígenas en Pichincha y, más adelante, con las misioneras lauritas las extendieron hasta Imbabura. Dejaron de funcionar hacia 1963. Por otro lado, en 1972 empiezan a funcionar las escuelas radiofónicas de los Shuar-achuar oficializándose hacia 1979. Su principal aporte es la formación de maestros indígenas. Además, aparecieron las escuelas indígenas de Simiatug en Bolívar; el Sistema de Escuelas indígenas de Cotopaxi (SEIC); la Federación de comunas Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana (FCUNAE), en 1975; el Subprograma de alfabetización kichwa que inició en 1978 con el apoyo del programa Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI) de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) y que formó un número considerable de líderes indígenas; el Chimborazoca Caipimi que fue un programa específico para la provincia de Chimborazo; el Colegio Nacional Macac, que en 1986 forma bachilleres técnicos en lengua kichwa; el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, con el apoyo de Alemania; Proyecto Alternativo de educación Bilingüe (PAEBIC) de la Confederación de las Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENIAE) y que funciona desde 1986, en ocho escuelas de Napo y Pastaza en 1986; el convenio del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) con la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y gracias a ello la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), en noviembre de 1988; Convenio entre el MEC y la Federación Nacional de Indígenas Evangélicos, en el año 1990 (Conejo, 2008. pp. 65-68).

El rol de los comunistas ecuatorianos en la organización indígena y campesina, levantando la aspiración de la educación intercultural bilingüe, respetando, recuperando y promoviendo su cultura, su lengua y su cosmovisión ancestral en la educación de sus pueblos, permitió el funcionamiento de las primeras Escuelas Interculturales bilingües en la serranía ecuatoriana. Este recorrido fue el antecedente para el nacimiento de lo que hoy conocemos como Educación Intercultural Bilingüe.

2.2. Los Tsáchilas

La nacionalidad Tsáchila, históricamente, ha logrado sobrevivir y consolidarse desde el Siglo XVIII, a través de varios hitos de reconocimiento y de inclusión desde el Estado, afirmándose en función de su idioma, su territorio, sus costumbres, su cosmovisión. No se pueden establecer fechas exactas que describan su apareamiento. Los primeros datos que narran su existencia son los del etnólogo Paul Rivet a inicios del siglo XX.

Desde la perspectiva de Ventura (2012) la sociedad Tsáchila es un buen ejemplo del cambio de una forma de producción de auto- subsistencia a una economía orientada en parte hacia



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 46-58, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1988>

el mercado. Sin embargo, esta transformación no ha sido radical para ninguno de sus miembros, ni siquiera para las generaciones jóvenes que, a la vez que tratan de sacar provecho de sus tierras, siguen prefiriendo la vida en las comunidades que el trabajo asalariado en el exterior¹.

Particularmente en este caso, la integración y comunalización de la sociedad Tsáchila como estrategia para proteger su territorio, para reconocer las redes de organización socio-política, los roles de parentesco y autoridad, hace que desde el año 1971, se reconozca la Gobernación de la nacionalidad Tsáchila. Esta gobernación es subordinada y con autonomía parcial, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) en el año 2010, es reconocida con 2956 habitantes (hombres 1519 y mujeres 1437), agrupados en siete comunidades: Cóngoma Grande (Santo Juan), Los Naranjos, Colorados del Búa, El Poste, Peripa, Chigüilpe, Otongo Mapalí asentados en la zona rural aproximadamente de 9060 hectáreas del cantón de Santo Domingo².

La naturaleza comunal de los Tsáchilas según Velarde ha tratado de superar el individualismo en sus formas de sobrevivencia (propia de los clanes familiares y de las contradicciones de dichos clanes), hacia las formas de labor comunitaria exclusiva de las comunidades andinas de la sierra central ecuatoriana (Velarde, 1991, p. 45-46). Sin embargo, actualmente, varios autores y entrevistados dan testimonio de un proceso no sistémico de dispersión progresiva de sus elementos identitarios culturales, producto del avance de la influencia y formas ideológicas del mestizaje ecuatoriano. El sistema de educación, incluido el sistema de educación intercultural bilingüe, no ha logrado ser el instrumento y recurso que permita canalizar la cohesión de su naturaleza cultural.

2.3. El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)

En el artículo primero de la Constitución del Ecuador (2008) se menciona que “Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. Se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada” (p. 16). Definir al Ecuador como un

¹ Ventura, Montserrat (2012) Antropóloga, investigadora de la nacionalidad Tsáchila que inicia en 1991 una etnografía en territorio tsáchila (Cóngoma, Los Naranjos, Chigüilpe, Colorados del Búa y Peripa). Después de seis años de estudio, reconstruyó las relaciones sociales que se desenvuelven al interior de esta comunidad. Describió el lugar que ocupaba este grupo en la sociedad ecuatoriana, su configuración, visión del mundo, chamanismo y contribución a la destrucción del mito de las sociedades colonizadas como sociedades aculturadas.

² Contra todo pronóstico, que condenaba a los Tsáchila a la desaparición, la población ha aumentado en los últimos 30 años. Si en 1974 el MAGAP estimaba la población Tsáchila en 915 personas, en 1986 habría aumentado hasta 1403 según Robalino (1989) y el censo del Consejo Provincial de Pichincha de 1995 la acerca a 2000 personas. Las cifras con posterioridad bailan: los datos del INEC correspondientes al censo de población y vivienda realizado el 2001, establecen que los Tsáchila en Pichincha llegan a un total de 1426 aunque según el CODENPE ya en esas fechas se identifica a una minoría de 50 personas que ha migrado hacia otras regiones. Siempre según la misma fuente, el censo del 2007 indica que la población total habría aumentado de nuevo hasta 1767 y en 2010 llegaría a 2568” (Ventura, 2012, p. 44).



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

Estado plurinacional es reconocer la presencia de las trece nacionalidades que interactúan en este territorio: Achuar, A'I Cofán, Huaorani, Kichwa, Secoya, Shiwiar, Shuar, Siona y Zápara en la Amazonía; Awá, Chachi, Epera y Tsáchila en la costa; y la nacionalidad Kichwa en el área andina, compuesta de diversos pueblos. Cada nacionalidad mantiene sus lenguas y culturas propias y ellas evidencian características específicas de su cosmovisión.

Muchas etnias han tenido que adaptarse a vivir en un lugar distinto del que procedían, esto por procesos históricos en los que se ha visto envuelta la sociedad. Los Tsáchilas son un ejemplo de adaptación: tratan de mantener viva su cultura y tradiciones a pesar del fuerte contacto e influencia de los mestizos de la provincia. El territorio comprende 9060 hectáreas entregadas a la nacionalidad que comprende siete comunas. La diversidad étnica constituye al Ecuador en un país culturalmente rico: gastronomía, vestimenta, cosmovisión, lengua, música, etc. Es el contacto entre las distintas etnias el que acrecienta dicha riqueza. Es por esta razón que –parafraseando a Leiva- se define a la interculturalidad como la praxis educativa intercultural, como propuesta pedagógica, democrática, participativa y antihegemónica, de justicia social que reconoce el derecho de cada estudiante a ser diferente, que rechaza cualquier forma de discriminación, que recupera los intercambios comunicativos de valores, saberes, códigos, cosmovisión entre grupos culturales distintos y en igualdad de condiciones entre los sujetos (Leiva, 2017, pp. 22-50-213).

A manera de síntesis, es necesario recuperar la idea central de los documentos de El Ministerio de Educación (2012) institución que expidió el MOSEIB, cuya misión es rescatar, conservar y desarrollar la lengua, los saberes y la cultura de los pueblos y nacionalidades indígenas. De esta manera se contribuye con la formación de seres humanos integrales, así como de la plena defensa de su territorialidad con la subsecuente revalorización de la organización social y económica de sus comunidades, mediante procesos educativos de calidad. Tanto en el sistema educativo como en la esfera social es necesario que no se restrinja la igualdad de oportunidades, respaldadas en diferencias como sexo, edad, etnia, religión, género, posición social, aptitudes. Para ello es necesario comprender que los conceptos inclusión e integración no significan lo mismo, aunque aparentan cierta similitud semántica; por otro lado, equidad e igualdad presentan la misma dificultad de definición.

En el caso de Santo Domingo de los Tsáchilas, el Ministerio de Educación creó la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe Tsáchila (DEIBTSA), sede en Santo Domingo de los Colorados, con jurisdicción sobre todos los centros educativos comunitarios, fiscales, fiscomisionales y particulares del nivel básico, bachillerato, post bachillerato, de educación popular permanente (La Hora, 2003, sección social). Esta entidad es la encargada de asesorar, orientar y realizar el seguimiento de las acciones administrativas, financieras y técnico pedagógicas de la DEIBTSA, lo que es considerado como uno de los logros más importantes de la nacionalidad, dentro de su lineamiento, en la defensa de la educación bilingüe, lo que les debería permitir mantener la lucha por la recuperación de sus valores étnicos y culturales.



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 46-58, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1988>

En el análisis de la aplicación del criterio de interculturalidad, los procesos de escolarización en Ecuador no toman en cuenta las diferencias específicas de su etnia. No significa que en las leyes establecidas desde la Constitución y la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe no se mencionen estos criterios, sino que a pesar de que se encuentran dentro de las leyes, no se las toma en cuenta en la cotidianidad. Las nuevas edificaciones construidas para fortalecer el sistema educativo se han realizado con la misma estructura sin poner de manifiesto características propias de la cultura del sector donde se las construyó. Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) 2005, en el Art. 4.8 de la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, afirma que la interculturalidad “se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo” (UNESCO, 2005. Párr. 1). La implementación del MOSEIB requiere, de manera urgente, ser evaluado, particularmente después de varios años de su implementación, pues estudiosos y expertos afirman que existe un proceso de dispersión cultural que avanza día a día, producto del avance de diversas expresiones del mestizaje.

El rol del docente es trascendente en el desarrollo socioeducativo y sociocultural en las instituciones educativas de la comunidad Tsáchila, en la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas. Las entrevistas realizadas a expertos en la EIB de los Tsáchilas permiten concluir que los docentes desconocen las estrategias metodológicas y herramientas didácticas relacionadas al sistema educativo. Es limitado el conocimiento de la cultura y lengua tsáfiki, lo que dificulta la comprensión de su cosmovisión. Se requiere realizar un análisis del rol de la EIB en las instituciones educativas Tsáchilas con la finalidad de retroalimentar su aplicación curricular para que cumpla con sus propósitos. Caso contrario, se corre el riesgo de desacumular los iniciales esfuerzos por recuperar y fortalecer la identidad cultural de las etnias ancestrales, particularmente de la nacionalidad Tsáchila. El abordaje del análisis de este tema implica necesariamente cuestionar el sistema EIB. Este cuestionamiento incluye lineamientos y concreciones curriculares para los cuales no se ha preparado ni capacitado adecuada e integralmente al personal docente, así como del rol del gobierno central, local y de participación de la comunidad.

3. Materiales y métodos

Esta investigación se ha desarrollado bajo el enfoque cualitativo, pues permite la identificación de una realidad a través de una investigación comprometida con explicaciones contextualizadas. La modalidad de desarrollo de este enfoque es la de campo, documental bibliográfica y exploratoria con una perspectiva socio educativa. En primera instancia, se revisó la literatura relacionada con la nacionalidad tsáchila así como temas relacionados con la EIB. Luego, se describieron los fenómenos educativos que giran en torno a la EIB en las comunidades Tsáchilas. Finalmente, se analizan las causas y consecuencias de la aplicación de la EIB. Para la recolección de información primaria y secundaria, así como de la descripción de las variables, se han considerado las técnicas de encuesta a estudiantes; entrevista a docentes que están inmersos en el sistema MOSEIB y grupo focal a profesionales que conocen de la temática de la educación intercultural bilingüe Tsáchila.



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 46-58, enero-abril 2020. e-ISSN:2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1988>

Los primeros datos recabados relacionados con entrevistas a autores de investigaciones similares como Ramiro Andino o Víctor Hugo Torres han sido analizados y cruzados con las definiciones teórico-conceptuales de varios autores, así como con el criterio de los investigadores. La investigación todavía está en curso.

4. Resultados

En las entrevistas a las fuentes de información de personas conocedoras del tema, así como de las fuentes secundarias, se han podido extraer varias afirmaciones que, correlacionadas con la operacionalización de las variables, dimensiones e indicadores, han permitido construir un criterio estructurado, tanto de la problemática como de las posibles alternativas que se podrían implementar. Entre los principales resultados extraídos de las entrevistas se encuentran los siguientes:

- “El principal problema que existe en el MOSEIB, es la escasa capacitación en educación intercultural bilingüe” (R. Andino, entrevista personal, 3 de octubre de 2019).
- Aguavil - Andino (2019) afirman “el poco incentivo de las autoridades educativas por formación de tercer nivel o capacitación con base al MOSEIB implica un estancamiento o conformismo de estos docentes por cómo imparten sus clases” (p. 82).
- Aguavil - Andino (2019) al respecto de la formación docente considera que es “un punto de reflexión, incertidumbres y conflictos en todo sistema educativo; es más, en algunos casos se desestima la importancia de la formación y carrera docente para el logro de los propósitos educativos y sociales de las reformas educativas” (p. 85).
- En el bachillerato intercultural bilingüe, no se logra la concreción del diálogo de saberes, entre los componentes de la cosmovisión Tsáchila y los elementos característicos de la cultura mestiza del Ecuador. “La identidad cultural indígena Tsáchila está sufriendo un fuerte proceso de descomposición, producto del avance incesante y permanente de la mayoría mestiza” (Torres, Víctor Hugo, entrevista personal, 3 de octubre de 2019).
- De acuerdo con los resultados parciales de la presente investigación, la problemática educativa tiene entre sus principales causas la falta de formación docente y de tercer nivel de la mayoría del profesorado quienes, incluso, son docentes bachilleres. Algunos de ellos, ya no hablan en tsáfiki y, en consecuencia, no aportan al fortalecimiento de su lengua y cultura a través del sistema escolar. De esto devienen consecuencias como la falta de aplicación de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, la falta de utilización de recursos didácticos y recursos innovadores bajo una visión socio crítica de su propio entorno y, entre otras, la pérdida de su lengua ancestral.
- Otro de los elementos de la cosmovisión indígena ancestral que se vienen distorsionando, tiene relación con la territorialidad, entendida esta como la conciencia y defensa de su territorio. La educación intercultural bilingüe no desarrolla elementos que permitan afirmar esa territorialidad Tsáchila. Lo mismo



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 46-58, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1988>

sucede con el acoplamiento hacia las otras cultural, pues los Tsáchilas absorben mucha alienación dejando de lado su propia identidad.

- Un elemento fundamental en el análisis de esta problemática educativa es el relacionado con el origen de clase de la educación, a lo que Bruner (1991) denomina la “génesis social de los procesos cognitivos” (Rojas et al, 2011. pp. 218), cuyas formulaciones reflexivas dieron respaldo al planteamiento de Vigotsky de la educación histórico cultural. Es decir, la revolución cultural y científica tienen incidencia en las diferencias marcadas que existen en la calidad educativa en relación con los intereses de clase de quienes la dirigen, de las inequidades relacionadas con la producción social y la apropiación individual, de grupo monopólicos, de la riqueza nacional.

5. Discusión de resultados

Con respecto al problema del MOSEIB, en efecto, no se trata solo de la inclusión, de ese nombre, lo que genera inclusión cultural, se trata de un sistema intercultural que requiere ser contextualizado en la realidad, la naturaleza y el carácter de los Tsáchilas, así como en su lengua ancestral. No basta con solo mostrar unos pocos rótulos y/o gráficos con palabras en Tsáfiki, sino interlocutar e interactuar y, a partir de allí, consolidar la identidad y ancestralidad cultural de los Tsáchila. El estado debe formar parte, no solo de la definición del concepto “interculturalidad”, sino un actor de su aplicación en todo ámbito educativo y de interacción comunicativa.

Por otro lado, la necesidad por elevar el nivel de profesionalismo de los docentes, tiene varias motivaciones que van desde la recategorización, dentro del escalafón salarial docente, pasando por el requerimiento de una interacción del proceso de enseñanza aprendizaje más calificado. Para ello hay que poner en escenario los recursos metodológicos y didácticos con el fin de recuperar las vivencias y saberes ancestrales, principalmente la lengua materna, tanto del estudiante con el docente, como entre estudiantes y entre docentes. Estas limitaciones de incentivo, pueden, de hecho, afectar el interés y motivación de los docentes que expresan frustración y desencanto por implementar su plena vocación y calidad en el desempeño laboral, soslayando su proyecto de mejora y de profesionalización docente. Este hecho afecta la misión y visión transformadora del docente, de referenciación axiológica y ética en sus estudiantes y en la comunidad. Por eso es importante partir de una primera iniciativa: valorar el trabajo del docente a través de la formación continua del profesorado.

En el ámbito curricular, el Ministerio de Educación (2017) a través del Manual de implementación de las guías de aprendizaje Integrado de educación en el MOSEIB determina que los docentes de cada institución educativa deben establecer ajustes, adaptaciones o ampliaciones a uno o varios de los componentes del Proyecto Educativo institucional (PEI) y de sus elementos curriculares, como en “el desarrollo de las destrezas y los dominios en los niños. En esta labor, el docente, debe correlacionar las destrezas y dominios con los ejes, los ámbitos de desarrollo y aprendizaje, y con los armonizadores de saberes” (p. 54), en la PCI, en el Código de Convivencia y demás. Sin embargo, las



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

autoridades y docentes de las instituciones educativas interculturales bilingües aportan limitadamente en este propósito, dejando de lado e intocados los ejes curriculares interculturales transversales: cuidado del ambiente y entorno, educación para la ciudadanía, etc., que deberían ser adaptados y contextualizados en relación con la nacionalidad Tsáchila. Esto quiere decir, que el diálogo de saberes no se concreta en el microcurrículo de las IEIB y, lejos de fortalecer su propia cultura, se fortalecen los rasgos culturales de la sociedad dominante.

Puesto que en las Instituciones Educativas Interculturales Bilingües (IEIB) no existen docentes Tsáfiki hablantes, la problemática se torna compleja pues no logran desarrollar orientaciones vocacionales, razonamientos lógico matemático, lógico verbal, lógico abstracto, de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales contextualizados con su ancestralidad y entorno propio. Resulta que lo más destacado del MOSEIB ha sido recogido de la nacionalidad Quichua. Los pocos textos en Tsáfiki son escasamente aplicados.

Uno de los resultados mencionados en el apartado anterior, tiene que ver con la distorsión de lo que se considera la defensa de la territorialidad. En realidad, no se ha comprendido qué implica tal defensa. De allí que la principal discusión que se debería plantear la comunidad y las instituciones de control y supervisión educativas, desde el Ministerio y desde el sistema MOSEIB, están relacionadas con la pregunta, “¿cómo lograr fortalecer la identidad cultural y bilingüe desde las IEIB derivados de su ancestralidad, territorialidad, saberes, identidad, etc.?”. La pregunta comprende elementos que, de no intervenir e implementarse en políticas y controles de ejecución, volverán a caer en “saco roto”, es decir, en la formulación de políticas –en teoría- y, con escasos y limitados resultados de aplicación –en la práctica-.

En cuanto al origen de clase en la educación, es importante enfatizar que, en la medida en que las personas cuentan con mayores ingresos económicos y facilidades materiales, lo más probable es que sus hijos lleguen a un mayor grado de escolaridad. Es un círculo vicioso, pues, en la mayoría de los casos, las personas con menor ingreso y acceso a recursos escolares no pueden acceder a un nivel de escolaridad alto. Allí, los actores de la EIB al provocar una calidad limitada de desempeño profesional generan al mismo tiempo un proceso educativo que deja sin opciones de mayor competitividad y acceso a la educación superior y a opciones laborales calificadas a los estudiantes provenientes de las nacionalidades indígenas. Las excepciones solo conforman la regla de esta realidad.

6. Conclusiones

Existe un proceso de dispersión cultural de los saberes ancestrales de la nacionalidad Tsáchila y, el proceso de enseñanza aprendizaje que se viene desarrollando en la educación intercultural bilingüe, no logra contener el avance del mestizaje y la dispersión cultural. Una consecuencia que deviene de este hecho es que el proceso de enseñanza-aprendizaje es poco efectivo y los conocimientos impartidos no son consecuentes con las necesidades de las comunidades Tsáchilas.



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 46-58, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1988>

Una de las estrategias que se están presentando y que esta investigación promueve para la recuperación de los valores y saberes ancestrales, es la conformación y funcionamiento de los denominados Centros Culturales. Ellos son espacios desde donde se practican las expresiones de la ancestralidad, territorialidad, lengua y costumbres de la nacionalidad Tsáchila. Imbricados con el turismo comunitario intercultural, requieren ser tomados en cuenta dentro de las estrategias metodológicas de la EIB, de manera tal que se logren resultados significativos en el proceso de enseñanza aprendizaje intercultural bilingüe.

La necesidad de mejoras de la formación académica y de la capacitación continua de los docentes que desempeñan su labor profesional dentro del sistema de educación intercultural bilingüe, es imperiosa. La oferta académica de las instituciones de educación superior debe adecuarse a esta necesidad. La pertinencia, entendida como la respuesta de la universidad a la solución de las expresiones de la problemática de la sociedad, debe actualizarse e incorporar opciones de procesos formativos interculturales bilingües. Esta incorporación no debe realizarse desde una visión indigenista, sino desde una visión holística e integral que tenga en cuenta la formación profesional docente con la recuperación didáctica de los saberes de la ancestralidad Tsáchilas.

La discriminación étnico-racial, de clase, género, entre otras formas de exclusión social, hace que los estudiantes que reciben una limitada educación se vean enfrentados a rupturas culturales y no logren demostrar niveles de desenvolvimiento académico (dominios, habilidades y destrezas) ni de rendimiento escolar frente al conjunto de los estudiantes mestizos. En consecuencia, la influencia de la cultura mestiza es cada vez mayor, lo que deviene en el fortalecimiento de procesos de sincretismo cultural de los Tsáchilas.

Un mejor y mayor apoyo a la investigación de procesos pedagógicos, didácticos y curriculares de la EIB, así como la producción de textos curriculares, de capacitación continua y de profesionalización docentes, serían las alternativas para enfrentar esta problemática. Lo primero es no sesgar el debate y abrirlo a todas las aristas de análisis.

7. Agradecimientos

Los autores expresan el agradecimiento a la Universidad Central del Ecuador que a través de sus distintos programas de capacitación ha motivado nuestras inquietudes investigativas. Expresamos nuestro reconocimiento a quienes han hecho posible el desarrollo de esta investigación, particularmente, a Ramiro Andino, Jackelline Aguavil y su grupo de profesionales de la educación con quienes nos identificamos en la experiencia de la producción académica en esta arista de la visión educativa, así como a Víctor Hugo Torres por compartir generosamente sus experiencias y valoraciones entorno a la convivencia de la nacionalidad Tsáchila y del desarrollo cultural de los habitantes de Santo Domingo.

Bibliografía

Aguavil Arévalo, J. M., - Andino Jaramillo, R. A. (2019). Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila. *Alteridad*, 14(1), 74-83. <https://doi.org/10.17163.alt.v14n1.2019.06>



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

- Alfaro, Eloy. (1906). Ley Orgánica de Instrucción Pública. Quito, Ecuador: Imprenta de la "Gutenberg".
- Andino, R. (2019). Entrevista personal. 3 de octubre de 2019
- Bruner, J. (1991). Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.
- Conejo, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso. *Alteridad*, 5(3), 64-82.
- Constitución de la República del Ecuador (1998). Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador - CODENPE
- Constitución de la República del Ecuador (2008). Asamblea Nacional. Registro Oficial 449.
- INEC (2010). Censo de población y vivienda 2010. Quito – Ecuador.
- La Hora (2003). Se creó la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe Tsáchila. Recuperado el 8 de septiembre del 2019. <https://lahora.com.ec/noticia/1000210866/home>.
- Leiva, J. (2017) La interculturalidad como respuesta preventiva del fracaso escolar en contextos de riesgo. En Anduli - Revista Andaluza de Ciencias Sociales. Málaga: Universidad de Málaga.
- Ministerio de Educación (2012). Estándares de calidad educativa. Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño Profesional e Infraestructura. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2017). Lineamientos pedagógicos para la implementación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Quito: Ministerio de Educación.
- Robalino, G. (1989). La verdadera gente. Una aproximación antropológica al grupo Tsachila. Quito: Consejo Provincial de Pichincha.
- Rojas, L., Flórez, S., González, Y., Espíndola, L., (2011). La génesis social de los procesos cognitivos desde los planteamientos de Jerome Bruner. Prevalencia del determinismo y resurgimiento de la cultura. Tesis Psicológica, núm. 6, noviembre, 2011, pp. 215-235.
- Torres, J. (2019). Entrevista personal. 3 de octubre de 2019.
- UNESCO (2005). La Interculturalidad. Recuperado el 9 de septiembre del 2019. <http://www.unesco.org/new/es/quito/education/education-and-interculturality/>.
- Velarde, Patricio (1991). Santo Domingo de los Colorados y el espacio nacional (1860-1960). Aislamiento e integración. Quito: Ciudad. Municipio de Santo Domingo.
- Ventura, M. (2012). En el cruce de caminos: identidad, cosmología y chamanismo Tsáchila. Quito FLACSO-Ecuador. Abya Yala. IFEA. Universidad Autónoma de Barcelona.



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

Autores

VÍCTOR SÁNCHEZ - RAZA Magíster en Educación en la Universidad Tecnológica América en 2013. Obtuvo un curso Superior en Gestión Social y Liderazgo en la Universidad Técnica Particular de Loja auspiciado por la Fundación Esquel en 2012. Cuenta con título de Diplomado Superior en investigación Socioeducativa de la Universidad Tecnológica América en 2011. Obtuvo el título de Licenciado en Ciencias de la Educación, mención en Biología y Química por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en 2007.

Actualmente es profesor titular en la Carrera de Pedagogía en Ciencias Experimentales Química y Biología de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. Coordina en la Carrera la Comisión de investigación y el Proyecto Integrador de Saberes (PIS) que está en su sexta fase. Tutor de proyectos de vinculación con la sociedad desde el 2007. Tutor-director de tesis durante varios períodos académicos, así como lector y miembro de tribunales de grado. Ha realizado asesoría independiente de proyectos de investigación de varias universidades nacionales y extranjeras. Sus principales investigaciones y disertaciones se relacionan con la problemática de la educación en Ecuador en pedagogía – currículo y didáctica; de procesos andragógicos con trabajadores autónomos; de procesos interculturales e interdisciplinarios; de la realidad socio económica y política del Ecuador y el mundo. Activista por la defensa de los derechos sociales.

MAGDALENA RHEA-ALMEIDA es doctoranda de Lingüística y Lenguas en La Universidad Nacional de Rosario-Argentina cuya investigación (en proceso) se titula Proceso lingüísticos de adaptación del tsáfiki en contacto lingüístico-cultural con la sociedad dominante. Obtuvo su título de Magíster en Educación Superior por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación en la Universidad Central del Ecuador (Ecuador) en 2012 y de Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Ciencias del Lenguaje y Literatura por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en 2007.

Actualmente es profesora titular de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central Ecuador en la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura. Es coordinadora de la Comisión de Aseguramiento de la Calidad de la misma Carrera. Catedrática y coordinadora en el área de Lingüística. Tutora-directora de tesis durante varios períodos académicos, así como lectora y miembro de tribunales de grado. Sus principales temas de investigación giran en torno a la Etnolingüística. Autora de poesía y artículos publicados en revistas independientes como *Cerbatana* y *Periódico de Poesía* (Municipio de Quito). Es parte de la obra *Eros en mí* de Sheyla Bravo, compiladora de las mujeres poetas ecuatorianas. Cuenta con ponencias nacionales e internacionales.



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 46-58, enero-abril 2020. e-ISSN:2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1988>



REVISTA

CÁTEDRA

Estrategias lúdicas en el aprendizaje de la nomenclatura química inorgánica

Playful strategies in the learning of inorganic chemical nomenclature

Verónica Maila-Álvarez

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

mvmaila@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-4139-7636>

Helen Figueroa-Cepeda

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

hfigueroa@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-6305-487X>

Elizabeth Pérez-Alarcón

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

eyperez@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-7739-5931>

Jefferson Cedeño-López

Unidad Educativa Municipal San Francisco de Quito, Guayllabamba, Ecuador

sanfranciscodquito@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6313-7061>

(Recibido: 16/12/2019; Aceptado: 18/12/2019; Versión final recibida: 07/01/2020)

Cita del artículo: Maila-Álvarez, V., Figueroa-Cepeda, H., Pérez-Alarcón, E. y Cedeño-López, J. (2020). Estrategias lúdicas en el aprendizaje de la nomenclatura química inorgánica. *Revista Cátedra*, 3(1), 59-74.

Resumen

La implementación de nuevas estrategias y metodologías dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación universitaria surge de la necesidad de ofrecer soluciones a las dificultades de los estudiantes en su quehacer académico. En este contexto, en la Carrera de



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 59-74, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1966>

Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Química y Biología de la Universidad Central del Ecuador, como unidad académica directamente relacionada en la formación de los nuevos docentes en el área de Química se planteó como objetivo evaluar la incidencia de las estrategias lúdicas en el aprendizaje de la nomenclatura inorgánica. Así, se desarrolló una investigación cuantitativa cuasi experimental aplicada a dos grupos de estudiantes de primer semestre, Grupo Control y Experimental al que se le aplicaron las estrategias lúdicas para el aprendizaje. Se abordaron tres ejes temáticos -Símbolos químicos y valencias; función óxidos: básicos, ácidos, neutros y compuestos y funciones hidróxidos, hidruros y ácidos hidrácidos- y para su valoración se aplicó una evaluación diagnóstica, una al finalizar cada uno de los tres temas y una evaluación sumativa al culminar la unidad. Para el análisis de resultados se trabajó con el 5% de error. Se aplicaron dos pruebas t de Student que determinan la diferencia significativa entre las medias de dos grupos, y Kolmogorov-Smirnov, para la distribución de la población, todo procesado con el paquete estadístico SPSS. Kolmogorov mostró que la distribución es normal y la prueba t, que existe diferencia significativa entre los grupos control y experimental en tanto que para las evaluaciones dos y tres, no evidenció diferencia significativa.

Palabras clave

Aprendizaje, enseñanza, lúdica, nomenclatura, química.

Abstract

The implementation of new strategies and methodologies in the teaching-learning process in university education arises from the need to respond to the difficulties that students have in their academic work. In this context, in the Career of Pedagogy of Experimental Sciences, Chemistry and Biology of the Central University of Ecuador, in the area of Chemistry was set as an objective to assess the impact of playful strategies on learning inorganic nomenclature. Thus, a quasi-experimental quantitative research applied to two groups of first-semester students, Control and Experimental groups, was used. Three thematic axes were addressed - Chemical symbols and valences; oxides function: acids, neutrals and compounds and hydroxides, hydrides and acids- and five evaluations were applied for titration, one diagnostic, one at the end of each topic and one summative at the end of the unit. 5% of error was considered for the analysis of the results. Two Student t-tests were applied which determined the significant difference between the means of two groups, and Kolmogorov-Smirnov was employed for the population distribution, all processed with the SPSS statistical package. Kolmogorov showed that the distribution is normal, and the t-test indicated that there is significant difference between the control and experimental groups as for evaluations two and three, it did not show significant difference.

Keywords

Teaching, learning, play, nomenclature, chemical.

1. Introducción

La incorporación de la lúdica en el campo educativo dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, facilita la comprensión de temáticas que por su naturaleza son complejas. La nomenclatura química inorgánica es uno de los contenidos que genera dificultad a los estudiantes que se inician en el estudio de la Química, el problema persiste a nivel de educación superior y se evidencia en la Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales de la Química y Biología de la Universidad Central del Ecuador. Este inconveniente cobra mayor trascendencia al ser una carrera relacionada con la formación



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

docente. Por tal motivo el objetivo del estudio fue evaluar la incidencia de las estrategias lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la nomenclatura inorgánica.

Frente a la actitud negativa que adoptan los estudiantes al desarrollar los contenidos relacionados con la nomenclatura química inorgánica es imperante incorporar estrategias metodológicas activas. Acciones que promuevan un cambio de actitud y permitan abordar los contenidos de manera participativa. Las estrategias lúdicas se constituyen en una alternativa viable para motivar el estudio de las funciones inorgánicas.

La incorporación de juegos en las actividades de aula reporta importantes beneficios. El juego enmarcado dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje despierta el interés. Así lo manifiesta Chacón (2008), “la actividad lúdica es atractiva y motivadora, capta la atención de los alumnos hacia la materia, bien sea para cualquier área que se desee trabajar” (pág. 33). El juego hace que el estudiante se interese por temáticas consideradas como “difíciles” o “áridas”, constituyéndose en una estrategia interesante para el docente de ciencias duras. Otro beneficio significativo de las estrategias lúdicas es el desarrollo de habilidades cognitivas como capacidad para resolver problemas, creatividad, toma de decisiones, comunicación asertiva entre otras. Otro aspecto importante que se desarrolla por el juego son las habilidades sociales. Las estrategias lúdicas fortalecen el trabajo cooperativo. Según Martínez et al. (2011), la sinergia entre el juego y el aprendizaje cooperativo permiten “la interacción entre iguales, la aceptación de normas y discusión de ideas, el reconocimiento de los éxitos de los demás y la comprensión de los propios errores” (pág. 403). No cabe duda que la interacción generada a través del juego consolida el aprendizaje, mejora la autoestima y promueve el respeto por los demás. Por lo tanto, son significativos los beneficios de las estrategias lúdicas, vale la pena que el docente las incorpore a su práctica profesional.

Bajo este contexto, en el presente artículo se describen las principales dificultades en el aprendizaje de la nomenclatura química inorgánica, beneficios de la aplicación de las estrategias lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y trabajos relacionados con la lúdica en los diferentes niveles de formación escolar. Se describen los materiales y métodos empleados en la investigación, así como los resultados y conclusiones que se derivan de la experiencia de la incorporación de estrategias lúdicas en la enseñanza-aprendizaje de las funciones químicas inorgánicas en los estudiantes de primer semestre.

1.1 Dificultades en el aprendizaje de la nomenclatura química inorgánica

El aprendizaje va más allá de la simple retención de información, implica que el individuo sea capaz de procesar, ubicar bajo un contexto específico y darle un sentido práctico, así lo manifiesta Rivera (2004), “al proceso mediante el cual se construyen las representaciones personales significativas y que poseen sentido de un objeto, situación o representación de la realidad se le conoce como aprendizaje” (pág. 47). Por lo tanto, el aprendizaje comprende procesos cognitivos que permiten vincular lo tangible con lo intangible. Sin embargo, este hecho puede implicar un reto en el aprendizaje de la Química. Nakamatsu (2012) menciona que “el aprendizaje de la Química se complica aún más, pues requiere trabajar a nivel macroscópico (mundo físico) y a nivel sub-microscópico (átomos y moléculas), y utilizar un sistema de representaciones simbólicas (fórmulas, ecuaciones, etc.) y un nuevo lenguaje” (pág. 44). Uno de los contenidos conceptuales de la química inorgánica lo constituye la nomenclatura química. El estudio de este tema ha representado en algunos estudiantes y durante varias generaciones cierto recelo al momento de desarrollarlo. De acuerdo a ciertos autores, entre las razones por las que el estudio de la nomenclatura química infunde dudas en su aprendizaje se menciona: la concepción de difícil comprensión del tema, la aplicación



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

de una metodología de enseñanza inadecuada y la memorización como la base de su aprendizaje.

Con respecto a la concepción de la nomenclatura química inorgánica como un tema de difícil comprensión, en el estudio “las TIC en la enseñanza de la Química del ciclo de formación básica para primero, segundo y tercer semestre de la Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Química y Biología...” realizado por Cedeño (2019), se corroboró la complejidad de la temática antes mencionada. En esta investigación se aplicó una encuesta a los estudiantes de los niveles de formación básica sobre los temas conceptuales que representan mayor dificultad en su aprendizaje dentro de las asignaturas de Química General I, Química General II y Química Inorgánica correspondientes a primer, segundo y tercer semestre respectivamente. Sobre la base de los resultados, el autor señala que para los estudiantes una de las temáticas más complejas lo constituyen las funciones químicas inorgánicas. Así lo señala Cedeño (2019) “... existe mayor dificultad en la unidad cuatro de la asignatura de Química General I, cuyo nombre es Enlaces Químicos e Introducción a la Nomenclatura Química Inorgánica...” (pág. 86).

De las temáticas abordadas dentro de la unidad mencionada (enlaces químicos, generalidades y funciones químicas inorgánicas), tanto las generalidades de la nomenclatura como las principales funciones químicas son para el 25 % y 30 % de estudiantes las temáticas que representan mayor dificultad de comprensión. Los porcentajes señalados, si bien no superan el 50 % de estudiantes con similar criterio, corresponden a los de mayor rango, dado que en los temas de la unidad no relacionados con la nomenclatura química no superan el 10 %. Es evidente que el estudio de las funciones químicas inorgánicas representa para un porcentaje significativo de estudiantes un verdadero reto al momento de revisarlas.

La metodología de enseñanza de la nomenclatura química es otro aspecto que puede dificultar el aprendizaje de la nomenclatura. Generalmente los docentes en formación de este campo se enmarcan en un modelo de docente espontáneo y los profesionales basan su metodología de enseñanza en técnicas tradicionales. Existe una forma poco adecuada para desarrollar dicho tema por parte de los profesores iniciales. Entre los errores que se cometen de acuerdo a Fernández (2013) están:

... el número de conceptos de índole diversa que son transmitidos simultáneamente. El alumno se ve arrollado por una conjunción de todos ellos que le hacen imposible su correcta asimilación. El perfil disciplinar se encuentra reforzado por el afán clasificatorio, el cual termina introduciendo compuestos como los hidruros metálicos, a igualdad de trato con óxidos o sales...

Es muy común la creencia en el papel primordial de la tabla periódica para saber formular. Es cierto que, entre otras cosas, puede facilitar la retención de valencias/nox y la asimilación de los tipos de compuestos, según los distintos grupos. Pero ello a costa de un esfuerzo memorístico más profundo...

En cuanto al procedimiento utilizado para formular, las reglas “del intercambio” y la “divisibilidad” acarrear inconvenientes nada despreciables. Tal y como se enseñan, aparecen ante el alumno como reglas aritméticas que se aplican mecánicamente, sin mostrar su fundamento químico... (pág. 684-685).



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

La forma de enseñanza bajo el modelo espontáneo afecta a los profesores en formación, hecho significativo ya que estos tienden a mantener su práctica profesional en función de su experiencia académica. Es decir, existe la tendencia de replicar los métodos, técnicas y actividades que sus maestros utilizaron con ellos durante su proceso de formación.

Otro elemento que se constituye en un obstáculo para el aprendizaje de la nomenclatura es la memorización. Este fenómeno resulta como consecuencia de la aplicación de estrategias metodológicas de enseñanza tradicionales que fomentan un aprendizaje superficial. Al respecto Castillo et al. (2013) manifiestan que:

El predominio del modelo de enseñanza tradicional en la asignatura de Química, se traduce en un aprendizaje basado sólo en la reproducción de los contenidos dados por el docente, lo cual favorece en los estudiantes la memorización, situación que no se corresponde con lo establecido por la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel propuesta en el año de 1963, quien concibe al estudiante como un procesador activo de la información, debido a que, la transforma y estructura, generándose un aprendizaje significativo, no memorístico (pág. 12).

En el caso de la enseñanza de la nomenclatura química, el empleo de la memorización como principal estrategia de aprendizaje es aún más frecuente. El dominio por parte de los estudiantes de los contenidos conceptuales como símbolos, valencias y fórmulas químicas suelen ser un requisito imprescindible. Esta concepción docente es limitada, pues si bien los símbolos químicos, números de valencia y otros elementos conceptuales requieren de un grado de memorización, este proceso debe estar acompañado principalmente de la comprensión de los mismos y no de la simple repetición.

Por otra parte el uso de recursos bibliográficos inadecuados promueve la repetición de contenidos. De acuerdo a Níaz (2005):

... muchos autores de textos tratan de presentar lo tentativo como definitivo, sin explicar cómo se llegó a determinadas conclusiones bajo ciertas premisas, interpretaciones y evidencias. Así que, en lugar de convencer al estudiante con argumentos, los textos simplemente les presentan la opinión de alguna autoridad científica, para concluir: 'todo el mundo cree que ésta es la verdad'. Ante esta disyuntiva los estudiantes tienen pocas alternativas y en general terminan memorizando el contenido (pág. 411).

Si bien los recursos didácticos juegan un papel significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario realizar una selección cuidadosa de los mismos. Los textos de nomenclatura química son herramientas útiles para la enseñanza siempre que no se limiten a presentar las fórmulas químicas como un simple resultado de la formación de los compuestos. Es necesario el uso de textos que contemplen la explicación de la formación de los compuestos como resultado de las características de los elementos químicos así como del comportamiento de los mismos.

A criterio personal, bajo ninguna concepción debe priorizarse a los contenidos sobre los procesos intelectuales de aprendizaje de los estudiantes. El priorizar los conceptos conllevan a cometer errores a los docentes de química tanto en la ejecución de actividades áulicas como en el uso de recursos didácticos. Estos errores a su vez conducen a un aprendizaje del más bajo nivel como lo es la memorización.



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 59-74, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1966>

1.2 Beneficio de la aplicación de las estrategias lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje

El juego es una actividad inherente al ser humano, desde temprana edad el juego es parte del desarrollo físico, cognitivo y emocional del mismo. En los primeros años de escolaridad forma parte esencial de las actividades académicas. Por ello ¿por qué no incorporar las estrategias lúdicas en la educación media y superior? En el presente texto se analizarán algunos de los beneficios de las estrategias lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje aplicable a los distintos niveles de formación.

Uno de los beneficios más notorios y contundentes de la incorporación del juego a las actividades escolares es sin duda la motivación. Así lo manifiesta Montero (2017), “a partir de la metodología lúdica es que logra el alumno o la alumna iniciar el aprendizaje de una materia, con la misma se pretende incentivar la motivación de continuar con este proceso educativo...” (pág. 76). Sin duda es imprescindible despertar el interés por temáticas que de otro modo serían monótonas o aburridas si se aplican como único recurso metodologías tradicionales. El juego incorporado al proceso educativo puede captar la atención y cambiar la dinámica de la clase al hacerla más activa. La incorporación de otros elementos como las TIC puede constituirse en una metodología efectiva para estudiantes jóvenes y adultos.

El desarrollo de habilidades y destrezas es otro beneficio importante de la incorporación de las actividades lúdicas al proceso de enseñanza-aprendizaje. Son tantas las habilidades y destrezas desarrolladas a través del juego que Chacón (2008) las clasifica en función del área de desarrollo según se representa en la figura 1. Así en el área relacionada con lo físico-biológico, el juego permite la expresión corporal, potencia la rapidez de respuesta ante estímulos como también afina la destreza manual y la coordinación (Chacón, 2008). Si bien es cierto que los beneficios del juego en esta área son sobresalientes en los primeros años de vida del ser humano, en jóvenes y adultos permite mantener e incluso fortalecer su desarrollo físico.

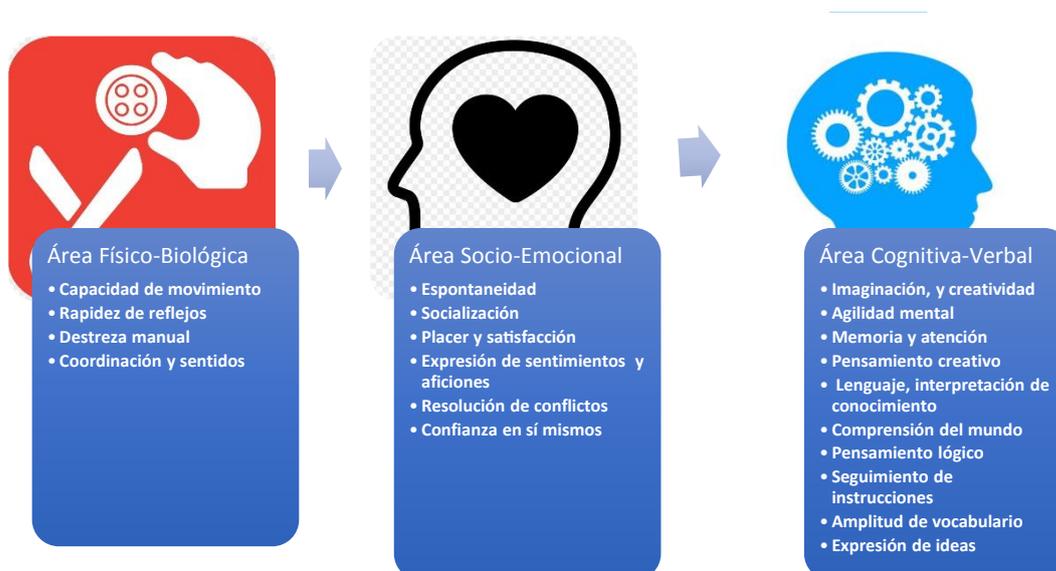


Figura 1. Beneficios de las estrategias lúdicas por áreas del ser humano. Fuente: (Chacón, 2008, pág. 34).



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

Otra área importante en la cual contribuye significativamente el juego es el área socio-emocional. El ser humano es por naturaleza un ser social, necesita de la interacción positiva con otros individuos. El juego permite mejorar la relación entre docentes y estudiantes e inclusive fortalece la confianza en sí mismos. Este hecho es relevante en estudiantes tímidos que a través de una metodología tradicional su participación es limitada o nula. Así lo manifiesta el equipo Elige Educar (2014) “los alumnos más introvertidos suelen sentirse amenazados cuando están obligados a participar respondiendo una pregunta o resolviendo un ejercicio delante del resto de sus compañeros, lo que genera un bloqueo emocional y la consecuente pérdida en su potencial de aprendizaje...” (pág.1). Las estrategias lúdicas facilitan la integración de todos los estudiantes y por tanto permite mejorar las habilidades sociales de estudiantes introvertidos, ya que el juego mejora la comunicación asertiva y eleva su autoestima.

La lúdica también permite desarrollar el área cognitiva-verbal de los individuos. Las habilidades cognitivas que sobresalen al emplear estrategias lúdicas son la imaginación, la creatividad y el pensamiento lógico. El juego representa un reto que los participantes deben superar, para ello deben vencer dificultades o problemas en los cuales se requiere de agilidad mental, saber seguir instrucciones, concatenar ideas y expresarlas junto al trabajo colaborativo. Oliva (2016) manifiesta que el juego pasa de ser una “simple metodología entretenida y divertida, debido a su dinámica integradora del conocimiento, la gamificación se vuelve un recurso formativo utilizado para acceder a la organización intelectual del individuo, determinando así el funcionamiento cognoscitivo en ciertos mecanismos de cómo aprende el estudiante...” (pág. 44). Por lo tanto, las estrategias lúdicas permiten potenciar las habilidades cognitivas del estudiante facilitando un aprendizaje significativo ya que, gracias a la dinámica del juego, el estudiante enfoca su atención en el mismo, dejando de lado el estrés y la monotonía que tendría una clase tradicional.

1.3 Trabajo relacionados

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, las estrategias lúdicas han sido aplicadas en los distintos niveles educativos. En torno a lo citado, en la literatura se datan trabajos desarrollados en países latinoamericanos como México, Cuba, Colombia y Argentina, estados en los que el quehacer educativo ha sido fortalecido con la implementación de las estrategias lúdicas a nivel tanto de educación media como superior. Estas experiencias demuestran resultados positivos sin que la edad del estudiante se haya constituido en una limitación. Los trabajos que a continuación se describen brindan una visión más objetiva acerca de lo señalado.

En el año 2014 en Guadalajara Jalisco, México, se publicó el artículo Estrategias didácticas en la enseñanza-aprendizaje: lúdica en el aprendizaje de la nomenclatura química orgánica en alumnos de la escuela preparatoria regional de Atotonilco. En este documento se sintetiza la experiencia de la implementación de los juegos como una estrategia para la enseñanza-aprendizaje. El tema en el que se aplicó la lúdica fue Grupos funcionales correspondiente la Química II del bachillerato General por Competencias. Aquí, los autores manifiestan que es muy importante utilizar el aprendizaje basado en juegos como una estrategia de enseñanza- aprendizaje. Según los autores, la estrategia señalada posibilita a los estudiantes una mayor comprensión y significación de lo aprendido (Zaragoza, et al., 2016, pág. 5).

De igual manera, en el año 2014 en Cuba se divulgó el trabajo de Estrategia didáctica basada en la lúdica para el aprendizaje de la Química en la secundaria básica cubana. En la citada obra, los autores manifiestan que se diseñaron juegos didácticos para la enseñanza de la Química. Como resultados en el grupo experimental se evidenciaron promedios de



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

calificaciones mayores que las del curso no experimental acotando que existe aceptación de los juegos por parte de los alumnos. Además, se menciona que la lúdica posibilita el desarrollo del trabajo cooperativo y el incremento del aprendizaje significativo de los estudiantes (Plutin-Pacheco y García-López, 2016, pág. 623).

Más tarde en el año 2018 en Bogotá, Colombia, el estudio Nomenclatura inorgánica: una propuesta lúdica para la enseñanza de la química desarrollada con estudiantes de décimo grado, estuvo encaminado a desarrollar una herramienta lúdica en el décimo curso de la educación media. Este trabajo permitió mostrar la afectación o incidencia del juego en el proceso de aprendizaje. Aquí se señala que, entre otros aspectos, esta estrategia ayuda a lograr una mejor apropiación de la nomenclatura inorgánica tradicional y su relación con el manejo de la fórmula química. En esta investigación se reluce también, el fortalecimiento del trabajo en equipo y el establecimiento de un vínculo entre la construcción y la reconstrucción de las estructuras conceptuales y metodológicas (García, 2018, pág. 45).

En el año 2007 en Cundinamarca, Colombia, ya se publicó la investigación titulada Competencias comunicativas, aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Naturales: un enfoque lúdico. En ella su autor determinó que el juego brinda a los estudiantes la posibilidad de desarrollar habilidades comunicativas y construir conocimientos así también que el juego ayuda a fortalecer una competencia académica sana e incrementa la autoestima. Con este enfoque, los estudiantes sienten que ellos ayudan de manera eficaz a construir un verdadero aprendizaje. Por otra parte, el autor señala que la estrategia lúdica estimula un manejo adecuado de la información conceptual y el lenguaje científico. Estos elementos pueden ser construidos, desarrollados y expresados en un contexto grupal de comunicación continua (Palacino, 2007, pág. 295).

De igual manera en el año 1996 en Argentina, en el artículo Cómo favorecer el aprendizaje de la formulación química inorgánica con estrategias no-convencionales, se publicaron los resultados de un estudio basado en la adaptación de un juego para el aprendizaje de la Química. Al respecto, los autores señalan que “las estrategias no-convencionales, como las lúdicas (juegos) convenientemente diseñadas, constituyen un recurso de gran valor que puede aprovecharse como alternativa para lograr que el alumno participe activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (pág. 79). Como resultado de este estudio se da a conocer que la ejecución de las actividades lúdicas permitió al grupo en estudio compartir intereses, inquietudes, y responsabilidades, favoreciendo la asimilación y producción de conocimientos (Pandiela, Nuñez, y Macías, 1996, pág. 84).

2. Métodos y materiales

La investigación es de tipo cuantitativa y de naturaleza cuasi experimental. Se llevó a cabo en la Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Química y Biología de la Universidad Central del Ecuador. La población estuvo constituida por estudiantes de primer semestre correspondiente a 35 estudiantes del paralelo B (grupo control) y 43 estudiantes del paralelo C (grupo experimental) al que se le aplicaron estrategias lúdicas para el aprendizaje de la nomenclatura. Por lo tanto, se plantearon las siguientes hipótesis:

H₀: Las estrategias lúdicas no inciden significativamente en el rendimiento académico relacionado con la nomenclatura química inorgánica.

H₁: Las estrategias lúdicas sí inciden significativamente en el rendimiento académico relacionado con la nomenclatura química inorgánica.

La selección de los paralelos se basó en la similitud de condiciones: jornada vespertina de estudio, docente y número de estudiantes. Las actividades lúdicas fueron aplicadas como



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

estrategias de refuerzo de los contenidos de la unidad IV correspondiente a las bases de la nomenclatura química inorgánica. Los contenidos se desarrollaron en tres etapas:

- Símbolos químicos y valencias
- Función óxidos; básicos, ácidos, neutros y compuestos
- Funciones hidróxidos, hidruros y ácidos hidrácidos

Al concluir cada etapa se aplicaron juegos grupales sobre la base de dinámicas de competencia y utilizando cuestionarios en línea. Se realizaron 5 evaluaciones; la primera correspondiente al pre test (prueba diagnóstica), tres evaluaciones relacionadas con cada una de las etapas y una evaluación final correspondiente al post test (prueba de unidad).

3. Resultados y discusión

En función de los resultados obtenidos con la aplicación del pre test se seleccionó al paralelo C como grupo experimental y al paralelo B como grupo control. El paralelo B obtuvo un \bar{x} de 8,70 y el paralelo C obtuvo un \bar{x} de 7,03. Al tener el paralelo C la media más baja se quiso verificar el impacto de las estrategias lúdicas en el rendimiento académico.

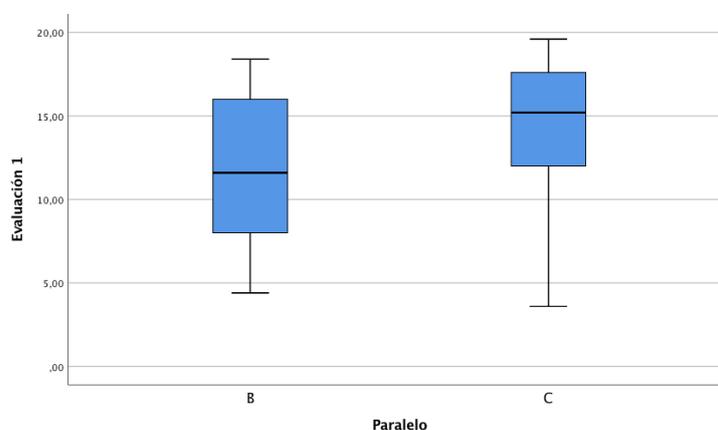


Figura 2. Diagrama de caja y bigotes con $\bar{x} = 12,09$ paralelo B, $\bar{x} = 13,91$ paralelo C evaluación 1.

Una vez aplicada la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov se realizó la prueba *t* para muestras independientes, se asumieron varianzas iguales para cada uno de las tres evaluaciones. El valor de significancia bilateral para la evaluación 1 es de 0,037. En función que este valor es menor a 0,05 se infiere que hay diferencia significativa entre las calificaciones obtenidas en la evaluación 1 de los grupos control y experimental cuya diferencia de medias se aprecia en la figura 2 grupo control (11,79) y grupo experimental (14,20).

Con respecto a los resultados estadísticos de las evaluaciones 2 y 3, el valor de significancia bilateral son 0,10 y 0,45 respectivamente. Estos valores superan el 0,05, en consecuencia se deduce que no existe diferencia significativa entre el rendimiento del grupo control y experimental. Pese a que estas diferencias no son estadísticamente significativas, el grupo experimental refleja mejor rendimiento. Ver cuadro 1. Esta diversidad de resultados tiene coherencia con relación a la variable rendimiento académico, ya que esta es de naturaleza multifactorial tal como lo señala Garbanzo (2007):

El rendimiento académico por ser multicausal, envuelve una enorme capacidad explicativa de los distintos factores y espacios temporales que intervienen en el proceso de aprendizaje. Existen diferentes aspectos que



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

se asocian al rendimiento académico, entre los que intervienen componentes tanto internos como externos al individuo. Pueden ser de orden social, cognitivo y emocional (pág. 47).

Entre los factores que pudieron haber incidido en el rendimiento académico relacionado con los resultados de las evaluaciones 2 y 3 están vinculados con la inicial familiarización de las normas propias de la nomenclatura, la persistencia del prejuicio sobre el grado de dificultad de la temática junto con problemas del entorno familiar y social que pudiese afrontar cada estudiante.

Evaluación	Grupo control \bar{x}	Grupo experimental \bar{x}
E. 1	11,79	14,20
E. 2	12,09	13,91
E. 3	13,28	14,04

Cuadro 1. Medias de las evaluaciones grupo experimental y control



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

Con la finalidad de verificar si contribuyó la lúdica a mejorar las condiciones de rendimiento del grupo experimental se aplicó la prueba t correlacional una vez comprobada la normalidad a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Los resultados de la misma se pueden apreciar en el cuadro 2. El valor de significancia bilateral obtenido fue de 0,00 y al ser este valor inferior al 0,05 se evidencia que existe una diferencia significativa entre el pre test y post test. Es decir, se ha pasado de una puntuación de 7,03 en el test inicial a una puntuación de 14,51 en el test final. Al comparar los valores de t calculado (2,704) con t tabular (-14,202) según se muestra en la figura 3, el valor de t calculado cae por fuera de la zona de aceptación de la hipótesis nula, por lo tanto se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 es decir las estrategias lúdicas sí inciden significativamente en el rendimiento académico relacionado con la nomenclatura química inorgánica.

Prueba de muestras emparejadas									
Diferencias emparejadas									
		Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
			n	o	Inferior	Superior			
Pa	Evaluación	-	3,38865	0,54262	-	-6,60768	-	3	0,000
r 1	Diagnóstica	7,70615			8,80463		14,202	8	
	Evaluación 4 (Prueba de Unidad)								

Cuadro 2. Prueba de muestras emparejadas del paralelo C

Nota: Se observa una significancia de 0,000 indicando una diferencia significativa en lo que respecta al inicio del curso y su terminación en cuanto al paralelo C.

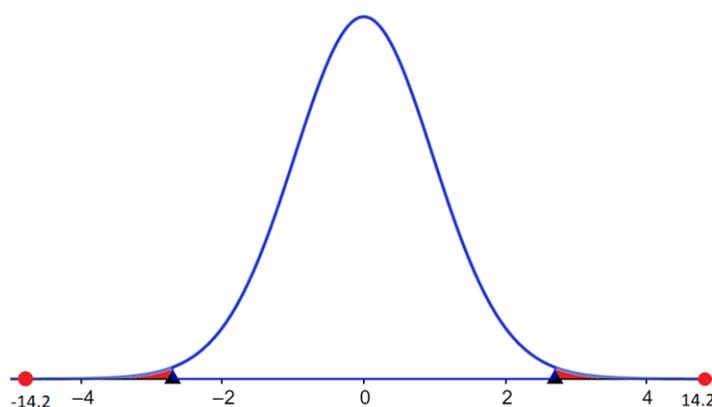


Figura 3. Prueba de hipótesis

Vale la pena señalar que al aplicar la prueba t correlacional al grupo control también se evidencia mejora en el rendimiento académico. Esta diferencia no es tan marcada como en



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

el grupo experimental, pues el grupo control aumentó en su media 4,51 puntos mientras que el grupo experimental aumentó 7,48 puntos.

El resultado obtenido entre pre y post test del grupo experimental concuerda con los resultados de estudios similares que aplicaron metodologías lúdicas, así Garza (2014), al implementar el bingo como estrategia metodológica obtuvo un valor de significancia bilateral menor al 0,05 ($p = 0,001$) y de igual forma Da Silva et al. (2018), al aplicar el juego interactivo Say My Name alcanzó un valor de significancia bilateral menor al 0,05 ($p = 0,0001$). En los dos casos se demuestra una diferencia significativa, es decir el grupo experimental tuvo un mejor desempeño que el grupo control.

Es importante resaltar que en la presente investigación el grupo experimental partió en condiciones de rendimiento menor ($x = 7,03$) al del grupo control ($x = 8,70$) y sin embargo en el post test el grupo experimental superó la media del grupo control. Este hecho coincide con la experiencia de Garza (2014), lo que demuestra que las estrategias lúdicas pueden mejorar el rendimiento de grupos aún en condiciones iniciales adversas.

Además de los resultados positivos de carácter cuantitativo se debe resaltar varios aspectos relacionados con la actitud y el comportamiento de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades lúdicas. Se observó, por ejemplo, una mejor predisposición durante la clase, dinamismo, compañerismo, alegría, participación, lo cual se puede resumir en una palabra motivación. Frente a las estrategias diferentes a las empleadas normalmente en las clases de nomenclatura química inorgánica, no solo se logró un mejor rendimiento de los estudiantes, sino una actitud de relajamiento, lo cual resulta mucho más beneficioso para el aprendizaje, pues ya no se percibió el temor que sus compañeros de semestres anteriores experimentaron al estudiar nomenclatura química.

4. Conclusiones

Se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 que expresa: la incorporación de las estrategias lúdicas al proceso de enseñanza aprendizaje de la nomenclatura química inorgánica permite mejorar el rendimiento académico. Así lo demuestran los resultados de la evaluación 1 al aplicar la prueba t de student para grupos independientes así como los resultados de la aplicación de la prueba t correlacional. La diferencia entre las medias del rendimiento académico en las evaluaciones 2 y 3 sin ser estadísticamente significativas denotan mejor desempeño en el grupo experimental.

Esta experiencia puntual de la aplicación de la lúdica puede proyectarse a otras temáticas que también representan un reto para los estudiantes. Temáticas como, propiedades periódicas, configuración electrónica y cantidades químicas pueden ser desarrolladas mediante las estrategias lúdicas. Los resultados obtenidos en la presente investigación podrían ser mejores con la incorporación de las TIC a las estrategias lúdicas.

La lúdica como estrategia de enseñanza constituye una experiencia positiva aún en personas adultas, ya que genera un ambiente proactivo, promueve la creatividad, el trabajo en equipo y mejora la predisposición hacia temáticas que como la nomenclatura química inorgánica son consideradas áridas. Por lo que, esta estrategia debería incorporarse a la práctica educativa en instituciones de educación superior ya que la edad no es un limitante para desarrollar procesos de aprendizaje a través del juego.



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

Bibliografía

- Castillo, A., Ramírez, M. & González, M. (2013). El aprendizaje significativo de la química: condiciones para lograrlo. *Omnia*, 19(2), 11-24. Recuperado el 5 de octubre de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/737/73728678002.pdf>
- Cedeño López, J. (2019). Las TIC en la enseñanza de la Química del ciclo de formación básica para primer, segundo y tercer semestre de la Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Química y Biología, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, UCE, 2018. Tesis de licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Central del Ecuador, Quito.
- Chacón, P. (2008). El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula? *Nueva aula abierta*, 5(16), 32-40. Recuperado el 1 de septiembre de 2019, de <https://bit.ly/2HkZtTm>
- Da Silva Júnior, J. N., Nobre, D. J., do Nascimento, R. S., Torres Jr, G. S., Leite Jr, A. J. M., Monteiro, A. J., ... & Rojo, M. J. (2018). Interactive Computer Game That Engages Students in Reviewing Organic Compound Nomenclature. *Journal Chemical Education*, 95, 899–902. Doi <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.7b00793>
- Elige Educar (2014). 15 razones por las que los docentes implementan juegos y dinámicas lúdicas en sus clases. *Elige Educar*. Chile. Recuperado el 9 de octubre de 2019 <https://bit.ly/2VAGTza>
- Fernández González, M. (2013). La formulación química en la formación inicial del profesorado: Concepciones y propuestas. *Revista Eureka Sobre Enseñanza Y Divulgación De Las Ciencias*, 10, 678-693. Recuperado el 31 de agosto de 2019, de <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2816>
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(1) 43-63. Recuperado el 15 de noviembre de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf>
- García, N. (2018). Nomenclatura inorgánica: una propuesta lúdica para la enseñanza de la química estudiantes de grado décimo del Colegio Agustiniiano Ciudad Salitre- CACS. Trabajo de grado para optar por el título de Especialista en Pedagogía. Universitaria Agustiniiana Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación, Colombia, Bogotá.
- Garza, M. (2014). Impacto de la implementación de una estrategia lúdica para conceptualizar nomenclatura de compuestos orgánicos en estudiantes de educación media superior. Tesis de maestría en Docencia con Orientacion en Educacion Media Superior, México, Monterrey.
- Martínez, L., Rincón, E. G., y Domínguez, Á. (2011). El juego y el aprendizaje cooperativo en la enseñanza de las ecuaciones de primer grado. En P.Lestón, (Ed.), *Propuestas para la enseñanza de las matemáticas* (pp. 397-405). México, DF: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa. Recuperado el 1 de septiembre de 2019, de <http://funes.uniandes.edu.co/4775/1/MartinezEljuegoALME2011.pdf>



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

- Montero, B. (2017). Aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza: Una Revisión de la Literatura. *Pensamiento Matemático*, 7(1), 75-92. Recuperado el 1 de septiembre de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6000065>
- Nakamatsu, J. (2012). Reflexiones sobre la enseñanza de la química. En *Blanco y Negro*, 3(2), 38-46. Recuperado el 1 de noviembre de 2019 de <https://bit.ly/2Wx65qy>
- Níaz, M. (2005). ¿Por qué los textos de química general no cambian y siguen una retórica de conclusiones? *Educación química*, 16(3), 410-415. Recuperado el 31 de agosto de 2019 de DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/fq.18708404e.2005.3.66104>
- Oliva, H. A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, 2016, Año. 16, núm. 44, p. 108-118. Recuperado el 9 de octubre del 2019 de <https://bit.ly/313Z5lx>
- Palacino, F. (2007). Competencias comunicativas, aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Naturales: un enfoque lúdico. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias.*, 6(2), 275-298. Recuperado el 10 de octubre de 2019 de <https://bit.ly/32aTOtO>
- Pandiela, P., Macías, A., y Núñez, G. (1997). Cómo favorecer el aprendizaje de la formulación química inorgánica con estrategias no-convencionales. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales.* (11), 77-84. Recuperado el 2 de septiembre de 2019 de <https://core.ac.uk/download/pdf/41560459.pdf>
- Plutin-Pacheco, N., y García-López, A. (2016). Estrategia didáctica basada en la lúdica para el aprendizaje de la química en la secundaria básica cubana. *Revista Cubana de Química*, 28(2), 610-624. Recuperado el 2 de septiembre de 2019 de <https://bit.ly/2lERxqo>
- Zaragoza Ramos, E., Torres, O., Mexitli, L., Macías Guzmán, J. O., Núñez Salazar, M. E., Gutiérrez González, R., ... y Gómez Torres, N. A. (2016). Estrategias didácticas en la enseñanza-aprendizaje: lúdica en el estudio de la nomenclatura química orgánica en alumnos de la Escuela Preparatoria Regional de Atotonilco. *Educación química*, 27(1), 43-51. Recuperado el 2 de septiembre de 2019 de <https://bit.ly/2lGL4v5>



Autores

VERÓNICA MAILA-ÁLVAREZ obtuvo su título de Magíster en Docencia Universitaria y Administración Educativa en la Universidad Tecnológica Indoamérica (Ecuador) en 2011. Obtuvo el título de Especialista en Diseño Curricular por Competencias en la Universidad Tecnológica Indoamérica (Ecuador) en 2010. Obtuvo el título de Doctora en Biología por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en 2001. Obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora de Enseñanza Media en la Especialización de Química y Biología por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en 1998.

Actualmente es profesora titular de la Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Química y Biología de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central Ecuador. Ha participado en proyectos de investigación en calidad de Directora e investigadora adjunta, aprobados por la Dirección de Investigación de la Universidad Central del Ecuador. Sus principales temas de investigación se enmarcan en el área de la limnología y en la didáctica de las Ciencias. Es autora de libros y artículos publicados en revistas de Latindex.

HELEN FIGUEROA-CEPEDA obtuvo su título de Magíster en Docencia Universitaria y Administración Educativa en la Universidad Tecnológica Indoamérica (Ecuador) en 2011. Obtuvo el título de Especialista en Diseño Curricular por Competencias en la Universidad Tecnológica Indoamérica (Ecuador) en 2010. Obtuvo el título de Doctora en Biología por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en 2005. Obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora de Enseñanza Media en la Especialización de Química y Biología por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en 1997.

Actualmente es profesora titular de la Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Química y Biología de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central Ecuador. Ha participado en proyectos de investigación en calidad de investigadora adjunta, aprobados por la Dirección de Investigación de la Universidad Central del Ecuador. Sus principales temas de investigación se enmarcan en el área de la didáctica de las Ciencias. Es autora de libros y artículos publicados en revistas de Latindex y Open Academic Journal Index.

ELIZABETH PÉREZ-ALARCÓN obtuvo su título de Magíster en Docencia Universitaria y Administración Educativa en la Universidad Tecnológica Indoamérica (Ecuador) en 2011. Obtuvo el título de Especialista en Diseño Curricular por Competencias en la Universidad Tecnológica Indoamérica (Ecuador) en 2010. Obtuvo el título de Doctora en Biología por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en 2001. Obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora de Enseñanza Media en la Especialización de Química y Biología por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en 1998.

Actualmente es profesora titular de la Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Química y Biología de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central Ecuador. Ha participado en proyectos de investigación en calidad de Directora e investigadora adjunta, aprobados por la Dirección de Investigación de la Universidad Central del Ecuador. Sus principales temas de investigación se enmarcan en el área de la limnología y en la didáctica de las Ciencias. Es autora de libros y artículos publicados en revistas de Latindex.



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

JEFFERSON CEDEÑO-LÓPEZ obtuvo su título de Licenciado en Ciencias Naturales y del Ambiente, Biología y Química por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en 2019.

Actualmente se desempeña como docente de enseñanza media en la Unidad Educativa Municipal San Francisco de Quito en Guayllabamba.



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 59-74, enero-abril 2020. e-ISSN:2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1966>



Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador

Perceptions for inclusive education in Ecuador

Francisco Rojas-Avilés

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

hfrojas@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-3269-3708>

Lida Sandoval-Guerrero

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

lsandoval@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-2487-4290>

Oswaldo Borja-Ramos

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

orborja@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-2487-4290>

(Recibido: 13/12/2019; Aceptado: 16/12/2019; Versión final recibida: 11/01/2020)

Cita del artículo: Rojas-Avilés, F. Sandoval-Guerrero, L. y Borja-Ramos, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Revista Cátedra*, 3(1), 75-93.

Resumen

El presente artículo tiene como finalidad realizar el análisis de la política de inclusión educativa en el Ecuador y su relación con el accionar pedagógico vigente en los escenarios educativos. Los sistemas educativos del estado ecuatoriano a pesar de estar alineados a parámetros internacionales de inclusión, no ha superado la brecha de discriminación a las personas con necesidades educativas especiales (NEE). El presente documento aporta principalmente a la innovación en el pensamiento pedagógico de los docentes, para ello, parte del informe de Warnock (documento que fue elaborado por la Comisión de Educación británica) el mismo que revoluciona en la forma de pensar de todos cuando revela que “no existen niños ineducables” (Warnock, 1987, p. 15). La metodología utilizada en la estructuración de este trabajo es de carácter inductiva – deductiva y se apoya en la investigación bibliográfica. Los resultados del presente estudio revelan falencias y dificultades en la inclusión educativa de estudiantes con NEE, los problemas más relevantes que se observaron fueron las deficiencias conceptuales en torno a inclusión



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

educativa, escaso conocimiento sobre un currículo inclusivo y debilidades en una supuesta homogeneidad en el aula. Este documento presenta brevemente algunas perspectivas y desafíos para promover un pensamiento inclusivo pero, sobre todo, abierto a la diversidad.

Palabras clave

Docencia, innovación, inclusión, pedagogía, práctica.

Abstract

The aim of this article is to carry out the analysis of the educational inclusion policy in Ecuador and its relationship with the pedagogical actions in force in educational settings. The education systems of the Ecuadorian state, despite being aligned with international inclusion parameters, have not overcome the discrimination gap for people with special educational needs (SEN). This document mainly contributes to innovation in the pedagogical thinking of teachers, for this reason, part of the Warnock report (document that was prepared by the British Education Commission) which revolutionizes the way of thinking of people when revealing that "There are no uneducable children" (Warnock, 1987, p. 15). The methodology used in the structuring of this work is inductive - deductive and is based on bibliographic research. The results of this study reveal shortcomings and difficulties in the educational inclusion of students with SEN, the most relevant problems observed were the conceptual deficiencies around educational inclusion, poor knowledge about an inclusive curriculum and weaknesses in a supposed homogeneity in the classroom. This document briefly presents some perspectives and challenges to promote inclusive thinking but, above all, a thinking open to diversity.

Keywords

Teaching, innovation, inclusion, pedagogy, practice.

1. Introducción

El presente documento nace de la necesidad de innovar en el pensamiento del docente con respecto a la inclusión de personas con necesidades educativas especiales (NEE) en el proceso enseñanza-aprendizaje, pues, son los docentes responsables de la formación de nuevas generaciones. Para el efecto se ha realizado el análisis documental de los aportes tanto de organismos internacionales como nacionales, en el análisis se ha identificando deficiencias en la acción inclusiva. La problemática se observa principalmente en debilidades cognitivas y procedimentales de los docentes durante los procesos de inclusión educativa.

Para comprender el contexto de estudio, como punto de partida, se ha realizado el análisis de los aportes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) siendo el primero en declarar mundialmente los derechos humanos, seguida de la conferencia mundial sobre las personas con NEE, esta última enfocada en evitar la discriminación y vincular a la comisión internacional sobre la educación para el siglo XX y en el marco de la conferencia de Dakar, dar un enfoque sobre la educación para todos. Convirtiéndose estos en el compromiso colectivo de los países, los cuales tienen "la obligación de velar porque se alcancen y apoyen los objetivos y finalidades de la Educación para Todos" (UNESCO, 2000, p. 38), postulados que en la actualidad han formado parte de la agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sustentable en el Ecuador



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 75-93, enero-abril 2020. e-ISSN:2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1903>

A nivel nacional, se ha identificado protagonismo enfático de los actuales gobiernos. En el Ecuador a partir del 2007, la inclusión educativa parte de una política pública que nace desde las declaraciones constitucionales, llegando a un nivel de concreción mediante lineamientos legales como: Ley Orgánica de Discapacidades (LODDIS), Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), siendo el órgano rector en educación el Ministerio de Educación (MINEDUC).

Es importante señalar que la idea de incluir en el ámbito educativo a personas con NEE nace en la Escuela Integradora a finales del siglo XX. El primer paso para la inclusión es la no discriminación y la búsqueda de la igualdad de derechos de las personas con discapacidad (PcD). El segundo paso según se entiende es el informe Warnock publicado en 1978 en Inglaterra en el que se introduce por primera vez el término NEE, refiriéndose a estudiantes que requieren apoyo durante su escolaridad, posean o no algún tipo de discapacidad rompiéndose así el esquema paradigmático de la época, pues se pensaba que solo podían estudiar personas aptas, es decir, completamente sanas.

De allí que varias instituciones internacionales como la UNESCO establecieron políticas de inclusión y convivencia de carácter estructural. Para la búsqueda del cumplimiento de este hito, el sistema de educación superior en el Ecuador busca una transformación orientada al acceso, permanencia y titulación de estudiantes que requieren atención integral, que sin ser excluidos se atiendan sus particularidades.

El protagonismo del docente durante la praxis pedagógica es importante, pues, procura que la inclusión educativa de niños, niñas, jóvenes y adultos sea efectiva, promoviendo el “aprender en sociedad sustentado en el eje de acción de aprender a vivir juntos” (UNESCO, 1998, p. 34), sin riesgos de exclusión independientemente de su condición personal, física, sensorial, económica, social o cultural.

La praxis educativa invita a la generación de acciones creativas e innovadoras con un fuerte conocimiento científico sobre NEE, a más de temas afines como: metodologías, estrategias que permitan la formulación de adaptaciones curriculares que respondan a las dificultades de cada estudiante.

La problemática, según la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se da en no realizar cambios sustantivos en la praxis pedagógica. Algunos de estos problemas podrían mejorar con el hecho de homogenizar la educación, abriendo sus puertas a estudiantes con NEE en pro de evitar la discriminación, o con el simple hecho de dar paso a un derecho humano y constitucional. Sin embargo, una de las debilidades de los docentes es el no saber enfrentar la diversidad en el aula desde un enfoque cognitivo, técnico y actitudinal. Aspectos limitantes que no permite romper una barrera idéntica de pensamiento y generar procedimientos de avanzada que busquen innovar en la enseñanza a personas con diferencias individuales (ONU, 1982, 17).

En tal sentido, las instituciones educativas no han logrado consolidar el concepto de educación inclusiva, en su totalidad, aun cuando la UNESCO colabora con “los gobiernos contra las desigualdades y la exclusión” (UNESCO, 1960, P.1). De igual manera, los estados han establecido políticas y lineamientos en lo referente a los grupos marginados y vulnerables, en particular, a los estudiantes con discapacidad, por ser en un número mayoritario en la población infantil que no asiste a la escuela. Este hecho ha impulsado la necesidad de innovar la praxis pedagógica desde un cambio estructural de pensamiento y actitud para una verdadera inclusión educativa.



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 75-93, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1903>

El presente documento está estructurado en cuatro partes. La primera parte realiza una visión retrospectiva sobre educación inclusiva, se aborda su origen y evolución hasta la actualidad, esto se hace a través de los lineamientos de organismos internacionales como la UNESCO. La segunda parte describe el panorama real de la inclusión educativa en el Ecuador, identificándose como un derecho universal plasmado desde la Constitución y todo el soporte legal. En este acápite se abordan las acciones estratégicas realizadas por el MinEduc, como programas y proyectos que son operativizados por los docentes en pro de la generación de escuelas inclusivas. La tercera parte hace referencia a la innovación desde un acercamiento conceptual, en el que se la define como la capacidad de generar cosas nuevas. Además, se realiza el análisis de la innovación educativa como un nuevo paradigma evidenciado la praxis pedagógica de los docentes en las aulas. Finalmente, la cuarta parte aborda las principales premisas a las cuales se llegaron luego del análisis documental, formuladas como conclusiones.

2. Visión retrospectiva sobre educación inclusiva

Atender a personas con NEE en las instituciones educativas se convirtió en una necesidad pedagógica, el momento en que el docente requiere dar atención efectiva y de calidad a cada uno de ellos, en todos los niveles de enseñanza. Por tanto, no es una actividad reciente, y además, se convierte en un mandato constitucional cuando los estados la establecen como un derecho como el caso del Ecuador (Asamblea Nacional Ecuador, 2008)

Cabe señalar que inclusión educativa fue proclamada como derecho universal en la Declaración de los Derechos Humanos el 10 de diciembre de 1948 en París, en la Asamblea General de las Naciones Unidas, siendo considerada como “(...) objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto” de la dignidad (UNESCO, 1948, p. 8).

La Declaración citada por su carácter generalizador no hace referencia a la inclusión educativa como medio de cumplimiento de derechos universales y no contempla la diversidad de género o las particularidades de NEE, sino por el contrario, “atiende la integralidad del ser humano en la búsqueda del fortalecimiento de sus capacidades con respeto y dignidad” (UNESCO, 1948, p. 10). Este hito referencial fue la punta del ovillo para tejer el entramaje de una educación inclusiva como una necesidad imperiosa.

De allí que doce años más tarde, en 1960 en París, la UNESCO genera un importante instrumento normativo en el ámbito de la educación, como referente específico, siendo éste la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, a fin de comprometer a los Gobiernos a “formular, desarrollar y aplicar una política nacional encaminada a promover, por métodos adecuados a las circunstancias y las prácticas nacionales, la igualdad de posibilidades y de trato en la esfera de la enseñanza (...)” (UNESCO, 1960, p. 2).

Esta normativa abarca ampliamente el derecho a la educación y tiene una fuerza vinculante con las leyes internacionales. Con respeto con la diversidad proscriben todas las discriminaciones a fin de impulsar los procesos de inclusión educativa de personas con NEE. Mencionándose en el articulado 3, el compromiso de los Estados intervinientes, en:

Derogar todas las disposiciones legislativas y administrativas y abandonar todas las prácticas administrativas que entrañen discriminaciones en la esfera de la enseñanza;



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 75-93, enero-abril 2020. e-ISSN:2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1903>

Adoptar las medidas necesarias, inclusive disposiciones legislativas, para que no se haga discriminación alguna en la admisión de los alumnos en los establecimientos de enseñanza (UNESCO, 1960, p. 2).

Esta ruptura de pensamiento se sostiene en el informe Warnock, sustentado en el pilar de la diversidad, proponiéndose atención individualizada y comprensiva para los estudiantes con NEE. A partir de ello la educación especial ha sido vista desde un ángulo *diferente*, como medio complementaria para brindar atención a estudiantes con discapacidad severa o profunda, de difícil manejo en educación regular. Por ende, “las escuelas especiales deben seguir existiendo para educar a niños con graves y complejas discapacidades” (Warnock, 1987, pp. 45-73).

A partir del Informe Warnock, se han ido realizando acciones importantes como: la conferencia mundial sobre NEE dada en Salamanca, en 1994, en la que se afirma el “principio de la Educación para Todos y examina la práctica para asegurar que los niños y jóvenes con NEE sean incluidos en todas estas iniciativas y puedan tomar el lugar que les corresponde en una sociedad en aprendizaje” (UNESCO, 1994, p. 3), desde el concepto de universalidad, no discriminatorio, inalienable, integradora, respetando género, discapacidad, origen étnico, o vulnerabilidad económica.

En la mencionada conferencia la UNESCO establece como principal acuerdo con los Estados la política de capacitación docente, en respuesta a la “necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con NEE dentro del sistema común de educación” (UNESCO, 1994, p. 48), compromiso al que se unieron más de 300 participantes, en representación de 92 Estados y 25 Organismos Internacionales.

Los 22 artículos promulgados en las normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para personas con discapacidad (PcD) publicadas en 1982, por la ONU, fueron encaminados a resaltar la “necesidad de abordar la discapacidad desde una perspectiva de derechos humanos” (ONU, 1982, p. 2), con la intencionalidad de romper barreras paradigmáticas de exclusión y promover la inclusión, mediante la promulgación de pautas internacionales con compromiso moral y político de los Estados se adoptaron medidas de igualdad y oportunidades en diversos ámbitos.

Las normas uniformes de la ONU determinan la obligatoriedad de los Estados en establecer políticas generalizadoras, así en el artículo 6, se establece la necesidad de:

(...) reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar por que la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza (ONU, 1982, p. 16).

De igual manera, en el año 2000 en Dakar – Senegal se dio la declaración mundial sobre educación para todos, con la intencionalidad de brindar atención especial en seis ámbitos, entre ellos: la educación de las niñas y las mujeres y la educación en situaciones de crisis del marco de acción. Convirtiéndose estos en la obligatoriedad colectiva de las naciones de “velar porque se alcancen y apoyen los objetivos y finalidades de la Educación para Todos” (UNESCO, 2000, p. 38).

El quinto compromiso de este foro fue la *Educación Inclusiva*, lo cual “implica asegurar el acceso y la permanencia, la calidad de los aprendizajes y la plena participación e



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 75-93, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1903>

integración (...)” (UNESCO, 2000, p. 39). Posibilitándose el acceso de niñas, niños, adolescentes, adultos cualesquiera que fuese su condición al sistema educativo. Considerándose dentro de este grupo diferencias de género, etnia, discapacidad, condición económica, salud como personas con enfermedades catastrófica y en abandono, generándose una necesidad educativa especial.

Parte del compromiso mencionado es “la no discriminación por motivos (...) de género e individuales, es un derecho humano irrenunciable y que debe ser respetado y fomentado por los sistemas educativos” (UNESCO, 2000, p. 39). Los postulados apuntan a cumplir con el fuerte desafío de romper estructuras mentales, generando paradigmas inclusivos que permitan visualizar a las personas con NEE asociadas o no a la discapacidad como grupos sociales con alta potencialidad, siendo, por tanto, la educación el medio para eliminar las disparidades, aumentado su visibilidad en todos los ámbitos.

La oficina internacional de la educación (OIE), en la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de la Educación, centró su atención en las oportunidades de aprendizaje, vistas como existentes y de poco acceso para las personas con NEE. En la conferencia se definía a la inclusión educación como el “proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas, las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la Educación” (CIE, 2008, p. 1).

A partir de la fecha, varias han sido las intervenciones de organismos internacionales en pro de la inclusión educativa, entre ellas: foros mundiales, jornadas de cooperación, congresos en los que se han abordado temas sobre convivencia democrática, inclusión y cultura; sí como propuestas de creación de sistemas educativos que ofrezcan oportunidades de aprendizaje sin discriminación. Todas estas acciones brindan “orientación integradora que representa el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos...” (UNESCO, 2015, p. 10).

Actualmente se viene desarrollando la agenda mundial de educación 2030, enfocada en la erradicación de la pobreza, reconociendo a la educación como eje fundamental. Los 17 (diecisiete) objetivos de la agenda se sustentan en educación, y específicamente el objetivo 4, el cual busca “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2016, p. 15). Por ende, la educación es el medio para dotar a los estudiantes con NEE las competencias necesarias para mejorar su calidad de vida y contribuir a las sociedades en que viven.

3. Inclusión Educativa en el Ecuador

El sistema educativo en el Ecuador promueve la inclusión en todos los niveles de enseñanza, de allí que las instituciones educativas, vienen realizando acciones alineadas a los postulados de la educación en el siglo XXI, uno de ellos “aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás” (UNESCO, 1998, p. 10), el cual rompe todo esquema de exclusión y promueve una convivencia sana, en democracia y aceptación de las diferencias individuales de las personas con NEE.

El Estado ecuatoriano como miembro de la ONU, considerando los postulados de la UNESCO y demás lineamientos internacionales, en fiel cumplimiento de sus responsabilidades, viene promoviendo gestiones estratégicas inclusivas, en respuesta al articulado 11, numeral 2 de la carta magna, promulgada en Montecristi en el año el 2008, en la Carta Magna menciona que como principio de igualdad “todas las personas son



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

iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades” (Asamblea Nacional Ecuador, 2008, p. 27).

Esta promulgación determina que todas las personas aun con diferencias individuales, tienen derecho a ser incluidas en el sistema educativo. Lo cual se establece como Mandato Constitucional, sección quinta, artículo 26 en el cual se promulga que:

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008, p. 33).

La garantía de igualdad e inclusión promulgada en el artículo anterior, llega a la concreción de manera secuencial y coherente, para ello en la Constitución se estableció la creación del sistema nacional, de inclusión y equidad social¹. En el mismo documento rector, artículo 46, numeral 3, se asigna al Estado la función de “adoptar medidas para que a niños, niñas, adolescentes y adultos se les entregue “atención preferente para la plena integración social” (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008, p. 40).

De esa manera se ha establecido que el “estado garantizará su incorporación en el sistema de educación regular y en la sociedad” (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008, p. 40), mediante la creación de programas específicos con la finalidad de erradicar la exclusión, promover la integración e inclusión de PcD. Entre ellos se puede mencionar a programas nacionales como la Misión Manuela Espejo², cuyo objetivo es “atender a las personas con discapacidad, con enfermedades catastróficas y a menores con VIH / SIDA del Ecuador” (SETEDIS, 2009, p. 1).

A partir del año 2017, con el cambio gubernamental, se presenta como nueva agenda el plan nacional de desarrollo (2017–2021, mismo que, parte de un diagnóstico de las acciones del periodo gubernamental anterior y propone ejes de desarrollo cuyos objetivos tienen como eje transversal a la educación.

¹ Sistema Nacional de Inclusión y Equidad Social, es el “conjunto articulado y coordinado de sistemas, instituciones, políticas, normas, programas y servicios que aseguran el ejercicio, garantía y exigibilidad de los derechos y el cumplimiento de los objetivos del régimen de desarrollo” (Asamblea Nacional, 2008, p. 106)

² Misión Solidaria Manuela Espejo es un estudio bio psico social clínico genético para estudiar y registrar georeferencialmente a todas las personas con discapacidad a escala nacional. Por su parte el programa Joaquín Gallegos Lara nace luego de que la Misión Manuela Espejo detectó los casos más críticos de personas con discapacidad física o intelectual severa que viven en un entorno de pobreza, siendo en muchas veces abandonada en largas jornadas.

La Misión Solidaria Manuela Espejo es una cruzada sin precedentes en la historia del Ecuador; que en un primer momento fue un estudio científico - médico para determinar las causas de las discapacidades y conocer la realidad bio psico social de esta población desde los puntos de vista biológico, psicológico, social, clínico y genético, con el fin de delinear políticas de Estado reales, que abarquen múltiples áreas como salud, educación y bienestar social



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

Así, una de las intervenciones emblemáticas del eje 1, es la “calidad e inclusión: ampliando oportunidades en la educación superior” (SENPLADES, 2017, p. 68), en la cual se menciona a la gratuidad a la educación como un derecho hasta el tercer nivel, respaldándose el acceso equitativo e inclusivo de estudiantes con NEE al sistema educativo.

Como medio de concreción de lo establecido, se modifica la LODDIS, artículo 27, en el que se garantiza el acceso a la educación a las PcD. Mencionándose que:

El Estado procurará que las personas con discapacidad puedan acceder, permanecer y culminar, dentro del Sistema Nacional de Educación y del Sistema de Educación Superior, sus estudios, para obtener educación, formación y/o capacitación, asistiendo a clases en un establecimiento educativo especializado o en un establecimiento de educación escolarizada, según el caso (CONADIS, 2014, p. 11).

En cumplimiento de los postulados constitucionales y la LOODIS, se ha adoptado lineamientos en educación básica y bachillerato, a fin de realizar procesos de inclusión educativa. Es así que a través de LOEI, artículo 2 se establece que se debe brindar “atención prioritaria y especializada de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad o que padezcan enfermedades catastróficas de alta complejidad” (MINEDUC, 2017a, p.4).

El MINEDUC órgano rector en dicho estamento de educación promueve lineamientos en cumplimiento de brindar educación como derecho constitucional. Así en el artículo 6 de la LOEI se instituye como obligatoriedad del Estado, el “elaborar y ejecutar las adaptaciones curriculares necesarias para garantizar la inclusión y permanencia dentro del sistema educativo, de las personas con discapacidades, adolescentes y jóvenes embarazadas” (MINEDUC, 2017a, p. 12).

Todo el marco legal referente a procesos de inclusión educativa que en el país se viene manejando, se sustentan en la “normativa referente a la atención a los estudiantes con NEE en establecimientos de educación ordinaria o en instituciones educativas especializadas” (MINEDUC, 2013, p. 3), cuyo objeto es “regular los mecanismos del Sistema Nacional de Educación para la atención a las personas con NEE, asociadas o no a la discapacidad” (MINEDUC, 2013, p. 3).

El MINEDUC mediante acuerdo N° 0259-13, emitido en el año 2013, procura evitar la exclusión de niños, niñas y adolescentes del sistema educativo. Por lo que promueve el diseño e implementación de proyectos que fortalezcan las capacidades de los docentes y las estructuras organizacionales, transformando las instituciones de educación escolarizada regular en instituciones inclusivas. Para el efecto, ha dado paso al “proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades especiales de todos los estudiantes a través de mayor participación en el aprendizaje, las culturas y en las comunidades” (p. 5)

Como se ha mencionado, actualmente la intencionalidad de las políticas del Estado ecuatoriano es promover la inclusión en el sistema educativo en todos sus niveles. Con el objetivo de cumplir con un proceso de responsabilidad en torno al buen manejo de estudiantes con NEE en las aulas. El propósito se enfoca en que a futuro se conviertan en entes activos de una sociedad inclusiva. Este cambio paradigmático que se ha venido proponiendo y ejecutando para su logro en el país desde hace más de diez años, se ha convertido en un reto nacional. Por lo que, docentes de educación básica, bachillerato, tercero y cuarto nivel en mayor o menor involucramiento son corresponsables del alcance de la Inclusión Educativa.



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 75-93, enero-abril 2020. e-ISSN:2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1903>

Para concretar el proceso de inclusión educativa el MINEDUC ha realizado la reestructuración orgánica de la subsecretaría de coordinación educativa, dándose la creación de un nuevo modelo de gestión, el “cual incluye 9 zonas educativas (Subsecretarías de la ciudad de Quito y Guayaquil), los 140 distritos educativos y 1117 circuitos educativos” (MINEDUC, 2013, p. 3). A fin de tener cobertura nacional, bajo los lineamientos aplicados a través de la dirección nacional de educación especial e inclusiva, como unidad responsable de cumplir la misión de:

Asegurar que el Sistema Nacional de Educación sea inclusivo, mediante la equiparación de oportunidades y el aseguramiento de la calidad de la atención educativa a la población en edad escolar con necesidades educativas especiales, transitorias y permanentes, asociadas o no a la discapacidad, para el desarrollo de sus potencialidades, habilidades, y su integración social (MINEDUC, 2014, p. 10).

Es a partir del 2009, bajo el concepto de educación de calidad, inclusiva e integradora que el MINEDUC da a conocer que “12 escuelas regulares fueron transformadas en escuelas inclusivas y 120 escuelas fueron sensibilizadas. También se diseñó, validó y reprodujo siete guías para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), con lo que fueron beneficiados 3.000 estudiantes” (MINEDUC, 2010, p. 55). Es así como se promueve el libre acceso a la educación, en contra de todo tipo de discriminación.

En el país se ha marcado una trayectoria en la búsqueda de nuevas políticas de inclusión, plasmadas en el plan nacional de educación 2016 – 2025. En el cual se han establecido logros importantes entre ellos, el “proyecto caja de herramientas” (MINEDUC, 2016), el cual es una propuesta generadora de una pedagogía social e inclusiva que dota de posibilidades a los proyectos educativos institucionales. A más del proyecto mencionado el MINEDUC ha promovido acciones estratégicas entre ellas:

Guías para el mejoramiento de la atención educativa a personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad (...).

Modelo Bilingüe Bicultural para el fortalecimiento de la atención educativa para personas sordas (...).

Opciones educativas para que la población con escolaridad inconclusa culmine sus estudios (MINEDUC, 2016, p. 133).

El Plan Decenal (2016 – 2025) ha operativizado a través de las acciones estratégicas, políticas inclusivas que promueven la incorporación de niños, niñas y adolescentes en las aulas. De esta manera se ha continuado con la política de no discriminación e inclusión del plan decenal (2006 – 2015), cuyas reformas educativas se orientaron a mejorar la calidad.

Con lo que antecede, el MINEDUC lleva a cabo acciones concretas que se vienen realizando en este nivel educativo. Las acciones se las puede ver en infraestructura, sensibilización y en capacitación a autoridades y docentes. Entre ellas, 140 unidades distritales de apoyo a la inclusión (UDAI) a nivel nacional se han capacitado con el objetivo de garantizar la inclusión de estudiantes con NEE asociadas o no a la discapacidad (MINEDUC, 2019, p. 60). Otra de las acciones es la caja de herramientas, la cual es una propuesta para generar una pedagogía social de inclusión y nutrir los proyectos educativos institucionales (MINEDUC, 2010, p. 43). Todas estas propuestas se dan con el propósito de cumplir con el objetivo nacional de igualdad de oportunidades desde la perspectiva de los derechos humanos.



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 75-93, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1903>

Después de llevar a cabo el análisis documental de las diversas acciones, incluidos los programas y proyectos realizados por MINEDUC a nivel nacional, MINEDUC como organismo regulador educativo ha generado estructuras organizativas con el objetivo de:

- **Campaña todos ABC de alfabetización, educación básica y bachillerato “Monseñor Leonidas Proaño”:** es un programa ejecutado a través de la subsecretaría de educación especializada e inclusiva, para personas que no han podido culminar sus estudios en los períodos y edades regulares. Hasta la presente tiene una cobertura a 218 mil jóvenes y adultos que presenten deficiencias en el proceso de enseñanza aprendizaje o tengan rezagos escolares. Este programa se desarrolló en dos fases, siendo su la finalidad que esta población concluya sus estudios aproximadamente en 5 años. En razón de que el país hasta el momento registra 5 millones de personas con escolaridad inconclusa (MINEDUC, 2018).
- **Programa de Acompañamiento Pedagógico:** busca mejorar la relación entre docentes y estudiantes, a través de acciones integradoras que permitan mejorar las capacidades de los estudiantes. Para el efecto se han aplicado acciones de optimización pedagógica, lográndose capacitar a 24.560 docentes para que realicen acompañamiento pedagógico exitoso (MINEDUC, 2018).
- **Programa de Apoyo a la Inclusión Educativa:** este programa se viene implementando en las instituciones de educación escolarizada a través de estructuras orgánicas creadas, por la subsecretaria de educación especializada e inclusiva. Siendo estas: las unidades distritales de apoyo a la inclusión educativa (UDAI) las cuales son “instancias técnico-operativas, que proporcionan apoyo técnico, metodológico y conceptual mediante el trabajo de un equipo de profesionales” (MINEDUC, 2019, p.1) a las instituciones educativas. Los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) organismos responsables de brindar soporte a los docentes y dar atención integral a los estudiantes en las instituciones educativas.
 - *Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión (UDAI)*, organismos vivos creados en cada uno de los 140 Distritos³. Conformados por un equipo transdisciplinario de psicólogos clínicos, psicopedagogos, educadores especiales, terapeutas de lenguaje, terapeutas físicos y ocupacionales. Entre sus funciones está el identificar el tipo de NEE de los estudiantes y asesorar a docentes y padres de familia (MINEDUC, 2018, p.1).
 - *Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE)*, órganos estructurales creados en las instituciones educativas, con la finalidad el brindar apoyo y acompañamiento psicológico, psicoeducativo, emocional y social a los estudiantes y padres de

³ La implementación del Nuevo Modelo de Gestión Educativa está en desarrollo progresivo en todo el territorio ecuatoriano, incluye las 9 Zonas Educativas (Subsecretarías de Quito y Guayaquil), los 140 distritos educativos y 1.117 circuitos educativos. Y todas las áreas, secciones y direcciones del Ministerio de Educación. La población objetivo abarca todos los usuarios del Sistema Nacional de Educación, incluyendo estudiantes y ex estudiantes de todos los niveles y modalidades, docentes y autoridades de establecimientos fiscales, fiscos misionales y particulares del Ecuador. Adicionalmente, abarca a todos los funcionarios del Ministerio de Educación del Nivel Central, de las Coordinaciones Educativas Zonales y de las Direcciones Provinciales de Educación Hispanas y Bilingües que se encuentran en transición hacia los distritos



familia. Estos organismos realizan acciones estratégicas bajo el modelo de atención integral. (MINEDUC, 2017b).

- Programa de Aulas Hospitalarias, órganos estructurales creados en las instituciones educativas para brindar apoyo a estudiantes con NEE, que padecen enfermedades catastróficas. Esta particularidad, atiende a la población estudiantil que se retrasa en sus estudios por su estado de vulnerabilidad. Por lo que el MINEDUC en convenio con el ministerio de salud pública (MSP) ha implementado "45 hospitales estatales a nivel nacional, dirigido a niños, niñas y adolescentes con discapacidad y en condición discapacitante" (MINEDUC, 2016, p 15).

Las acciones estratégicas mencionadas dejan en evidencia el interés gubernamental en cumplir los lineamientos internacionales y constitucionales de erradicar la discriminación y exclusión de personas con NEE. Siendo el MINEDUC el protagonista de cambios estructurales en el sistema de educación básica y bachillerato a fin de garantizar que el perfil de salida de los estudiantes con NEE, les permita acceder a una educación superior. En tal razón en el siguiente apartado se pretende abordar la capacidad de innovación educativa en los docentes, como el factor decisivo del éxito en inclusión educativa.

4. Innovación

4.1 Acercamiento conceptual

El término innovación, proviene de la voz latina *innovare*, cuyo significado es "cambiar o alterar las cosas incorporando novedades" (Medina Salgado y Espinosa Espíndola, 1994, p. 59). En el sentido, el término innovación se relaciona con la generación de aspectos nuevos o diferentes, relacionados con la mejora de la calidad de vida de los involucrados. Por lo que se diferencia de la invención, la cual engloba desde nuevas ideas que generan prototipos o nuevos conceptos.

Para clarificar la definición dada desde el punto de vista epistemológico, han surgido múltiples acepciones en torno al término innovación. Al respecto, Sandoval y Martínez (2018) señalan que existen tres ejes de acción:

novedoso, transformacional y beneficioso. El primero como novedoso, está relacionado con la dimensión de singularidad, algo nuevo, diferente, desconocido hasta el momento (contextual - objetiva). El segundo transformacional, se vincula con la dimensión de cambio, relacionado con la temporalidad, pues determinan modificaciones en productos y/o servicios en relación de las necesidades. Finalmente, el tercero hace referencia a la dimensión de beneficioso o ventajoso para la comunidad, lo cual determina la evolución y el progreso social (p.4).

Al trasladar la acepción de innovación al sistema educativo, este se relaciona con la generación de capacidades específicas en los docentes, que les permitan proponer estrategias que mejoren la práctica docente en atención a la diversidad en el aula. Todo ello relacionado con la necesidad de generar soluciones efectivas en el proceso de identificar y responder a las NEE de los estudiantes a fin de reducir la discriminación y exclusión en educación

En síntesis, la innovación a criterio personal es la capacidad evidenciada cuando una persona es capaz de generar nuevas combinaciones en el ámbito que se relacionan, uno de ellos el educativo. De allí que la reciprocidad de la innovación con la educación es directa.



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

Por lo que se requiere dar especial atención a estudiantes con NEE, a partir de docentes capacitados que den rienda suelta a propuestas innovadoras en la praxis pedagógica.

En la actualidad a pesar de que existe una política pública claramente definida, la debilidad de brindar atención pertinente, oportuna y adecuada a estudiantes con NEE, radica en la carencia de docentes capacitados, en temas específicos como currículo inclusivo y adaptaciones curriculares. Pues se evidencia el vacío desde las aulas debido a que los docentes no pueden sistematizar las planificaciones curriculares y diseñar adaptaciones curriculares según el tipo de NEE de sus estudiantes.

Se puede concluir que innovar en educación, es generar cosas nuevas y diferentes que mejoren notoriamente la práctica docente. En tal razón, la capacidad de innovar de los profesores en cualquier nivel educativo se encuentra relacionada no solo con sus aptitudes. Sino con el nivel de conocimiento adquirido de manera formal (conocimientos adquiridos en un proceso de educación integral o regulado) o informal (conocimientos adquiridos de manera libre y experiencial).

4.2 Innovación a un pensamiento inclusivo

De las definiciones analizadas, innovar se relaciona con la puesta en valor, generación de algo nuevo, diferente e innovador, lo que trasladado a educación implica que los docentes den rienda suelta a la aplicación de sus conocimientos, para así crear propuestas innovadoras en torno a metodologías, estrategias, didáctica y su aplicación para mejorar el proceso de aprendizaje con estudiantes que presenten diferencias individuales, lo cual impactaría en el mejoramiento de su calidad de vida. El objetivo a criterio personal es procurar elevar sus niveles de relaciones con los miembros de su entorno, a fin de sentirse incluidos en la sociedad.

Siendo, por tanto, la innovación aplicada a la educación el punto de partida para romper esquemas paradigmáticos tradicionalistas, planos y coercitivos, en los cuales la perfección está asociada a esquemas estructuralizados, más no en la sensibilización y transformación de posiciones mentales que acepten las diferencias individuales como la esencia de una sociedad activa e inclusiva, en que el aporte de personas con NEE permita el crecimiento y del desarrollo integral de los individuos.

La innovación educativa depende de la capacidad de los involucrados para establecer nuevas relaciones entre la educación y la realidad exterior a ella. Todas las experiencias de innovación tienen como prioridad la formación permanente de los docentes y la producción de materiales que dinamicen la práctica educativa. La formación de los docentes se da en función de propósitos específicos y dificultades que tienen para introducir y modificar su práctica. La diversidad en el aula invita a los profesionales en educación a generar alternativas dinámicas, diferentes y versátiles para que su acción docente sea innovadora.

La inclusión educativa es el motor de la innovación, pues la diversidad en el aula determina que las acciones educativas sean variadas y den respuesta a las necesidades de personas con discapacidad. Esta corriente de innovación en educación no es ajena a los programas surgidos en la UNESCO, ni está desvinculada de las políticas públicas de los países.

Uno de los rasgos que caracterizan a estas políticas públicas es que se proponen contribuir a la construcción de sociedades justas. Esta acción educativa basa sus planteamientos en la búsqueda efectiva de la realización del derecho a la educación, en la democratización y en la no discriminación. Esta orientación de la educación da origen social y es allí donde se



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

debe poner todo el esfuerzo en la práctica educativa, pues, es en ella donde se realiza la participación y la innovación, es el ámbito laboral donde el docente deja entrever su capacidad profesional y su pasión por enseñar.

5. Inclusión Educativa

La inclusión educativa, promueve la acción docente a admitir estudiantes con diferencias individuales en las aulas, cualquiera que fuere la modalidad de estudio. Esta “responde a la garantía del derecho a una educación de calidad, a través del acceso, permanencia y culminación” (MINEDUC, 2019, p.1) de sus estudios. Planteando el reconocimiento y valoración de la diversidad como un derecho, esto implica responsabilidad por parte de los involucrados, los cuales tienen una función protagónica en el proceso.

El Estado responsable de vincular lineamientos internacionales con las decisiones nacionales, ha establecido un aparato legal, fuertemente sustentado en mandatos constitucionales a fin de brindar soporte a las labores inclusivas, en el sistema de educación, potencializando acciones que se norman y delegan a través de los organismos seccionales y ministerios responsables de la educación a nivel nacional.

Entre ellos el MINEDUC, entidad que generó el programa sobre educación inclusiva, ejecutado a través del proyecto del nuevo modelo de educación inclusiva, cuyo objetivo es el “fortalecer y mejorar la atención en educación especializada y la inclusión educativa en educación ordinaria, para niños y jóvenes con necesidades educativas especiales asociada o no a la discapacidad” (MINEDUC, 2012, p. 1).

Con la implementación de este proyecto, las instituciones educativas se comprometieron a romper barreras físicas, arquitectónicas y tecnológicas en sus espacios educativos. Además, sensibilizaron a la comunidad educativa para lograr una verdadera inclusión en pro de la no discriminación. Las unidades educativas son responsables de brindar soporte para el desarrollo de las propuestas innovadoras de los docentes, contribuyendo a una mayor interacción social.

Por tanto, los docentes son responsables de la praxis pedagógica, por lo que deben potencializar capacidades innovadoras direccionadas a mejorar los procesos de inclusión educativa, garantizando el alcance de los resultados de aprendizaje, establecidos en el currículo para “facilitar precisamente dichos procesos de atención a la diversidad de alumnos y alumnas” (Sarto Martín y Venegas 2009, p. 149) con NEE.

En tal circunstancia, a fin de manejar procesos didácticos que garanticen el alcance de los objetivos de aprendizajes establecidos en el currículo, los docentes deben adquirir competencias profesionales, relacionadas a potencializar el manejo de un proceso educativo inclusivo sostenible. Estas competencias fortalecerán capacidades cognitivas en torno a inclusión educativa, tales como: diseño curricular, adaptaciones curriculares y propuestas didácticas inclusivas evidenciadas en el desarrollo integral de los estudiantes con NEE.

El cambio paradigmático de los docentes en la praxis pedagógica invita a generar nuevas estructuras mentales, pues, la capacidad de aceptación, tolerancia e innovación son determinantes para llegar a una nueva forma de pensar, a fin de que los profesores tengan un manejo adecuado de estudiantes con NEE en sus aulas.

No se trata solamente de un cambio de carácter socioeducativo. Se trata de modificaciones estructurales e intrínsecas en los docentes, a través de procesos de sensibilización y capacitación continua. Esto determina el éxito o fracaso de los procesos de inclusión.



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 75-93, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1903>

La innovación en la praxis pedagógica permite que el docente genere propuestas curriculares creativas e innovadoras, correlacionadas con las NEE de sus estudiantes. Es ahí, donde se genera un vínculo estructural entre inclusión educativa e innovación de la labor docente, sustentada en la no discriminación. Esto determina que el docente consciente de su responsabilidad de la inclusión educativa, actúe como elemento compensador de las deficiencias de los estudiantes con NEE.

Es allí donde que según ala UNESCO, la innovación e inclusión se dan la mano como una iniciativa fundamentada para cumplir con la responsabilidad profesional y social del docente, con el fin de formar estudiantes íntegros, creativos, críticos, seguros de sus potencialidades y activos socialmente, cuya inserción en el mundo laboral sea efectiva, en fiel cumplimiento a la búsqueda de un mundo contemporáneo que ha asumido la plena inclusión como una cuestión de derecho y no un privilegio otorgado desde el paternalismo (UNESCO, 2006, p. 18).

Según Sarto y Venegas es ahora el momento en que el docente se enfrenta a un proceso de inclusión educativa en su aula, donde debe tener claro que el proceso de enseñanza aprendizaje, adopta una particularidad en respuesta a los requerimientos de los estudiantes con NEE, lográndose realizar un proceso de inclusión educativa desde la propuesta curricular en una acción diferente y de mayor responsabilidad con el resto del grupo que posee necesidades educativas homogéneas (Sarto y Venegas 2009, p. 28). La innovación en la praxis docente es en definitiva no una particularidad, sino por el contrario debe ser una generalidad en el docente que realmente es comprometido y responsable con el proceso de inclusión.

6. Conclusiones

Del análisis realizado, respecto de la inclusión educativa y su relación con la innovación pedagógica se pudo concluir que, pese a existir una política pública que promueva la inclusión, existe un vínculo desgastado y en muchos casos poco perceptible de la innovación en la praxis pedagógica. Esto, a criterio personal se debe a la escasa capacitación de los docentes en torno a temas de inclusión educativa, currículo inclusivo y adaptaciones curriculares, que promuevan la inclusión de estudiantes con NEE.

Investigaciones previas en torno a la temática en análisis revelan que, en el país, existen pocas bases de datos oficiales que registren la descripción de los estudiantes con NEE. Datos demográficos, de empleabilidad y situación socioeconómica reflejan también que no existe protocolos de inclusión educativa. Las “iniciativas existentes para integrar a las PcD a educación son escasas, aisladas y centralizadas en las grandes ciudades” (UNESCO, 2004, p. 3).

A partir de los datos mencionados y de los resultados del análisis documental realizado en torno al presente estudio se pudo determinar que, los temas tratados son sensibles. Se podría decir que, para muchos son utópicos debido a las dificultades que enfrentan las instituciones educativas escolarizadas al incluir estudiantes con NEE en las aulas.

A pesar de ello, hablar de inclusión de manera abierta y desde una visión de aceptación social y educativa, ha llevado tiempo y dificultades debido a las barreras paradigmáticas. Es así, que tres décadas más tarde, en 1978 el Informe Warnock, concluye que no existen *niños ineducables*, e introduce por primera ocasión el término de NEE. Esto no determinó la aceptación abierta de trabajar con estudiantes con NEE en las aulas, debido a las resistencias generadas y aceptación a la diversidad.



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

Las dificultades identificadas en los procesos de inclusión tienen su origen desde barreras de pensamiento por parte de la comunidad educativa, hasta el temor del docente de enfrentar estudiantes con diferencias individuales en sus salones, por lo tanto, el manejo de un currículo inclusivo no es versátil ni promueve la aplicación de adaptaciones curriculares que respondan a las NEE identificadas. Así como la realidad de no saber tratar estudiantes con NEE, lo cual invita al desarrollo de la innovación pedagógica.

El Ecuador no es ajeno a esta realidad, a pesar de ello acciones asertivas en inclusión e innovación educativa nacen como decisión gubernamental a partir del 2007. Dándose un fuerte énfasis en las NEE asociadas a la discapacidad, por el interés gubernamental de una política inclusiva dando visibilidad a las PcD. Es así, como el MINEDUC órgano de la educación escolarizada da paso a proyectos de interés social como la implementación de las *Escuelas Inclusivas*.

Esta decisión nace como respuesta de respeto a la dignidad del ser humano y con el desafío por construir una sociedad sensible a las diferencias individuales, promoviéndose la inclusión de sectores poblacionales vulnerables, especialmente los que requieren atención prioritaria. En tal razón la inclusión educativa no es una acción propia para los estudiantes con discapacidad, sino para aquellos que forman parte de grupos de atención prioritaria, en tal razón el término apropiado es NEE.

En torno a la innovación pedagógica, si bien es cierto que el Estado ecuatoriano ha dado paso a estrategias metodológicas como la *Caja de Herramientas para inclusión educativa*. El verdadero aporte innovador nace de la iniciativa y capacidades de los docentes en las aulas, mismos que realizan esfuerzos ante su realidad en la praxis pedagógica.

La política de inclusión educativa deja en evidencia las acciones realizadas por entidades gubernamentales, como el MINEDUC, que han generado una estructura solvente a partir de generación de escuelas inclusivas, pero carecen de protocolo de inclusión como: escasa capacitación en programas de sensibilización a la comunidad educativa; debilidades cognitivas por parte de los docentes sobre temas específicos como currículo inclusivo y metodologías estratégicas que promuevan la inclusión de estudiantes con NEE; reducido aporte de los docentes en el diseño de adaptaciones curriculares; escaso asesoramiento por parte de las unidades distritales de apoyo a la inclusión y resistencia al cambio por parte de los docentes, pues la mayoría realizan su labor docente con grupos numerosos, lo cual dificulta la atención específica a estudiantes con NEE.

El análisis realizado ha permitido identificar que, en el sistema educativo ecuatoriano, las instituciones escolarizadas y los docentes en sus aulas, enfrentan problemas comunes. Por tanto, se puede determinar que, en las instituciones educativas escolarizadas, existe carencia de profesionales con formación específica en educación inclusiva. Lo que genera una barrera de conocimiento en las aulas, para el manejo adecuado de estudiantes con NEE, lo cual es un limitante en la praxis pedagógica.

En definitiva, se pudo determinar que la innovación pedagógica nace de la iniciativa de los docentes. Su acción efectiva en el aula es la respuesta a procesos de inclusión en el marco de la responsabilidad y vocación profesional. De allí la necesidad imperiosa de formar docentes con amplio conocimiento en inclusión educativa en respuesta a la diversidad, que va más allá de una política pública.



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 75-93, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1903>

Bibliografía

- Asamblea Nacional Ecuador, (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Recuperado el 15 de 08 de 2019, de http://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf
- CIE (2008). *48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Inclusión Educativa el camino del futuro un desafío para compartir – UNESCO*. Recuperado el 24 de 08 de 2019, de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0710PanamaCity/Documento_Inclusion_Educativa.pdf
- CONADIS. (2014). *Ley Orgánica de Discapacidades*. Recuperado el 23 de 08 de 2019 de <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/biblioteca/>
- Medina Salgado, C., y Espinosa Espíndola, M. T. (1994). *La innovación en la organizaciones modernas. Gestión y Estrategia*, (5), 54-63.
- MINEDUC. (2006). *Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006 - 2015*. Quito: Consejo Nacional de Educación.
- MINEDUC. (2010). *Rendición de cuentas 2009: La Revolución Educativa para el Buen Vivir*. Obtenido de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Rendicion_2009.pdf
- MINEDUC. (2012). *Diseño e Implementación del Nuevo Modelo de Educación Inclusiva*. Recuperado de 04 de 08 de 2019 de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/04/Proyecto-Modelo-de-Educacion-Inclusiva.pdf>.
- MINEDUC. (2013). *Acuerdo Ministerial N° 0295-13*. Recuperado el 23 de 08 de 2017, de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/08/ACUERDO_295-13.pdf
- MINEDUC (2014). *Subsecretaria de Coordinación Educativa*. Quito, Ecuador. Recuperado el 01 de 09 de 2017, de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/9.1-SUBSECRETARIA-DE-COORDINACION-EDUCATIVA.pdf>
- MINEDUC (2016) *Manual Nacional de Gestión y Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria*. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/informacion-programa-aulas-hospitalarias/>
- MINEDUC (2017a) *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Recuperado el 31 de 07 de 2019 de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-OrgAnica-de-Educacion-Intercultural.pdf>
- MINEDUC (2017b) *DECE Departamento de Consejería Estudiantil*. Recuperado el 22 de 08 de 2019, de <https://educacion.gob.ec/que-son-los-dece/>
- MINEDUC (2018) *Ministerio de Educación del Ecuador*. Recuperado el 22 de 08 de 2019, de Tres programas del Ministerio de Educación fortalecen la calidad e inclusión



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

educativa: <https://educacion.gob.ec/tres-programas-del-ministerio-de-educacion-fortalecen-la-calidad-e-inclusion-educativa/>

MINEDUC. (2019). *Educación especializada e inclusiva*. Recuperado el 09 de 12 de 2019, de: <https://educacion.gob.ec/unidad-de-apoyo-a-la-inclusion-udai/>

ONU (1982) *Normas Uniformes de la Organización de las Naciones Unidas sobre la igualdad de Personas con Discapacidad, Resolución 46/96*. Recuperado el 12 de 08 de 2017, de http://www.aspaym-asturias.es/images/stories/documentos/Legislacion/onu/normas_uniformes_de_la_onu_sobre_la_igualdad_de_oportunidades_para_las_personas_con_discapacidad_resolucion_46-96_de_20_de_diciembre_de_1993_aspaym.pdf

Sandoval, L. y Martínez, J, (2018). Universidad UTE / CC BY Tsafiqui, Revista de investigación científica, N° 11, 2018

Sarto Martín, M.P. y Venegas Renault, M.E. (2009) *Aspectos claves de la inclusión educativa* Publicaciones del INICIO, Colecciones de Investigación. Salamanca.

SENPLADES (2017) *Plan Nacional de Desarrollo*. Recuperado el 21 de 08 de 2019 de: http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL_OK.compressed1.pdf

SETEDIS (2009) *Programa Misión Solidaria Manuela Espejo: Secretaria Técnica de Discapacidades*. Recuperado de 16 de 12 de 2019 de: <https://plataformacelac.org/programa/43>

UNESCO (1948) *Declaración Mundial de los Derechos Humanos*. Recuperado de http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

UNESCO (1960) *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. Recuperado el 01 de 09 de 2019, de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO (1994) *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad: informe final*. Recupeprado el 02 de 09 de 2019, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_ara?posInSet=2&queryId=N-EXPLORE-e1713b76-4bb1-4c5b-be6b-241d66525b04

UNESCO (1998) *Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Recuperado el 19 de 11 de 2019, de: https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf

UNESCO (2000) *Marco de Educación de Dakar, Educación para todos*. Recuperado el 09 de 09 de 2019, de: <file:///F:/TESI/Lineamient%20Internacinales/4.%20arco%20de%0Acción%20%20Dakar%22000.pdf>

UNESCO (2004) *Observatorio digital de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Recuperado el 10 de 09 de 2019, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140488s.pdf>

UNESCO (2015) *Educación inclusiva*. Recuperado el 23 de 08 de 2019, de <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/educacion-inclusiva>



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

UNESCO (05 de 2016) *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Obtenido de <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>

WARNOCK, M. (1987) Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. En *Revista de Educación*, Número Extraordinario, pp. 45-73.



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 75-93, enero-abril 2020. e-ISSN:2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1903>

Autores

FRANCISCO ROJAS-AVILÉS docente de amplia trayectoria académica, cuya formación profesional se encuentra alineada como licenciado en ciencias de la educación especialidad física y matemática. Magister en proyectos educativos y sociales graduado de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador, actualmente es candidato a Phd en Educación Universidad de Alicante – España.

En los últimos años ha venido realizando actividades de gestión como director académico - Programa de Educación Semipresencial de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. Siendo reconocido por su alto desempeño y manejo de grupos. Reconocido docente en el ámbito académico con reconocimiento por su destacado desempeño en las aulas tanto en educación media como en el ámbito universitario. Su área de acción ha sido notoria en la enseñanza e investigación en ciencias exactas, procesos curriculares y metodológicos por más de 25 años de trayectoria.

LIDA SANDOVAL-GUERRERO Docente de amplia trayectoria profesional, cuya formación académica se circunscribe como Profesora de Educación Media, Licenciada en Ciencias de la Educación graduada en la Universidad Técnica Particular de Loja – UTPL. Magister en administración y dirección de empresas con doble titulación de la Universidad Israel y de la Universidad República – Montevideo – Uruguay. Actualmente candidata a Phd en Educación Universidad Católica Andrés Bello – UCAB de Caracas – Venezuela. Su proyecto de investigación doctoral se sustenta en línea de investigación sobre educación inclusiva y necesidades educativas especiales y educación, diversidad y derechos.

Sus actividades profesionales diversificadas en el campo de la docencia y de la gestión educativa, dejan en evidencia su experiencia profesional de 26 años de docencia. De los cuales 17 años los ha realizado en el ámbito universitario, y su relación en la gestión de proyectos educativos relacionados con la discapacidad en el Programa Manuela Espejo – Ecuador. En sus actividades de gestión se ha desempeñado como directora académica de las carreras de: restauración y museología y de ciencias de la educación de la Universidad UTE. Actualmente como analista curricular de la Secretaría Técnica del Sistema de Nacional de Cualificación Profesional (SETEC) y docente del programa de educación semipresencial de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador

OSWALDO BORJA-RAMOS, destacado docente cuya formación académica se circunscribe en el área de la Educación como licenciado en Ciencias de la Educación. Con posgrado como magister en proyectos educativos y sociales graduado en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador.

Docente con alta responsabilidad en los procesos de inclusión educativa en las aulas por más de 20 años. Promoviendo acciones innovadoras que dejan en evidencia su formación académica y trayectoria profesional, desempeñándose en bachillerato y en el campo universitario. Sus líneas de investigación van relacionadas en los fundamentos pedagógicos, metodológicos y curriculares del proceso de enseñanza aprendizaje. Actualmente forma parte del grupo de docentes del programa de educación semipresencial de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. Destacando su acción formativa en el área de investigación aplicada a la educación y currículo



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 75-93, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1903>



REVISTA

CÁTEDRA

Análisis lingüístico femenino en el siglo XXI a través del discurso de Cynthia Viteri

Female linguistic analysis in the 21st Century: the speech of Cynthia Viteri

Miguel Román-Jaramillo

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

maromanj@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-9789-9753>

Magali Arévalo-Arteta

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

mjarevalo@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-1314-8413>

(Recibido: 11/11/2019; Aceptado: 18/11/2019; Versión final recibida: 08/01/2020)

Cita del artículo: Roman-Jaramillo, M., Arévalo-Arteta, M., (2020). Análisis lingüístico femenino en el siglo XXI a través del discurso de Cynthia Viteri. *Revista Cátedra*, 3(1), 94-115.

Resumen

El propósito de este artículo es presentar de una manera general, mediante ejemplos prácticos, un análisis discursivo. Como sujeto de análisis se consideró a la Dra. Cynthia Viteri, por ser actualmente una de las mujeres más destacadas en la política ecuatoriana y la máxima autoridad de la ciudad de Guayaquil, Ecuador. La antropología lingüística, la sociolingüística, la nueva dialectología y lo que en el ámbito anglosajón se denomina la "lingüística feminista" llevan varias décadas aportando datos que muestran cómo hombres y mujeres se construyen y se manifiestan de forma diferente en cuanto a la manera de utilizar las lenguas. El presente trabajo de investigación tiene un enfoque descriptivo, y se desarrolló mediante la observación continua de videos y conferencias emitidos por la actual alcaldesa de Guayaquil, Dra. Cynthia Viteri Jiménez, mismos que se reproducen en el canal de Youtube y corresponden a los meses entre enero y noviembre del 2019. El análisis lingüístico demuestra la combinación y conexión de expresiones que exteriorizan los actos comunicativos. Se hace mayor hincapié en formas lingüísticas como el léxico, la referencia, la coherencia (argumentación), la interacción de semántica y sintaxis (modalidad, aspectos,



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 94-115, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1925>

tiempo, negación, modificación adverbial, etc.), así como también en las manifestaciones del lenguaje corporal del actor del discurso y además se puede observar que las diferencias de género son un hecho fundamental de la vida humana y no es sorprendente encontrarlas reflejadas en el lenguaje; por lo tanto, la atención al uso del lenguaje en el contexto social es muy importante.

Palabras clave

Análisis, habla, lenguaje corporal, lenguaje femenino, lingüística.

Abstract

The aim of this article is to present through practical examples a discourse analysis of Dr. Cynthia Viteri, who was considered as the subject of this analysis because she is actually one of the most prominent women in Ecuadorian politics and the highest authority of the city of Guayaquil, Ecuador. Linguistic anthropology, sociolinguistics, the new dialectology and what in the Anglo-Saxon field is called "feminist linguistics" have been providing data for decades to show, in terms of how to use the languages, the way men and women construct and manifest themselves differently. This research work has a descriptive approach, and it was developed through the continuous observation of videos and conferences issued by the current mayor of Guayaquil, Dr. Cynthia Viteri Jiménez, which are reproduced through the YouTube channel and correspond to the months between January and November 2019. The linguistic analysis shows the combination and connection of expressions that externalize the communicative acts. Greater emphasis is placed on linguistic forms such as lexicon, reference, coherence (argumentation), the interaction of semantics and syntax (modality, aspects, time, negation, modification adverbial, etc.), as well as the speaker's body language manifestations. Although, it is possible to observe that the gender differences are a fundamental fact of human life and it is not surprising to find them reflected in language; therefore, attention to the use of language in the social context is very important.

Keywords

Analysis, speech, body language, female language, linguistics.

1. Introducción

Cada vez son más abundantes los estudios que abordan las relaciones entre los usos lingüísticos y las diferencias sexuales. La antropología lingüística, la sociolingüística, la nueva dialectología y lo que en el ámbito anglosajón se denomina la "lingüística feminista" llevan varias décadas aportando datos que muestran cómo hombres y mujeres se construyen y se manifiestan de forma diferente en cuanto a la manera de utilizar las lenguas. Asimismo, "se están desvelando los usos sexistas de las lenguas y proponiendo formas de uso que permitan nombrar a las mujeres" (Tusón, 2016, pág. 138).

El presente trabajo de investigación tiene un enfoque descriptivo, y se desarrolló mediante la observación continua de videos y conferencias emitidos por la actual alcaldesa de Guayaquil Dra. Cynthia Viteri Jiménez, mismos que se reproducen en el canal de Youtube y corresponden al período comprendido entre los meses de enero y noviembre del 2019. Los principales ejes que han promovido la investigación en torno de la diversidad lingüística ligada a la diferencia sexual han sido las diferencias en la adquisición lingüística según el sexo; las formas de transmisión cultural y, especialmente, la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa en niños y niñas, chicos y chicas. Desde la perspectiva lingüístico-discursiva, los primeros trabajos sobre la diversidad lingüística y la diferencia



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 94-115, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1925>

sexual que han tenido un gran impacto y se han convertido en referencia obligada son los de Lakoff (1975) y Tannen (1994). De igual forma, para conocer la opinión de lingüistas y gramáticos en lo que se refiere al habla de las mujeres, véase el capítulo tercero de la obra de Lozano Domingo (1995), así como el libro de Yaguello (1978). También, desde la perspectiva del análisis crítico del discurso, véanse los trabajos que aparecen en la obra de Wodak (1997).

Este trabajo de investigación está conformado por cuatro partes: la primera corresponde a la recopilación de los videos de Cynthia Viteri, desde el mes de enero hasta noviembre del 2019; como segunda parte, se realizó la observación de los videos enfocada en los aspectos verbales y no verbales; como tercera parte, se analizó detalladamente los aspectos lingüísticos del discurso y finalmente, se registraron los ejemplos correspondientes a los temas relacionados con el análisis discursivo particular dentro de los aspectos lingüísticos femeninos.

2. Lenguaje femenino del siglo XXI

Mucho se habla de los avances de la postura femenina que irrumpió en la década de los setenta y se fortaleció en los ochenta, sin embargo, en lo referente a la mujer, “desde tiempos remotos y como consecuencia de sus características y posibilidades biológicas y naturales, se la preparaba para cuidar a los hijos y educarlos amorosamente, enseñándoles la posibilidad de ser expresivos y mostrar emociones ante las distintas situaciones de vida” (Moreno, 2016, pág. 1). Esto significa que la mujer era educada para permanecer en casa, formar un buen hogar, ser una buena ama de casa y esposa ejemplar. El aprendizaje de la mujer era en el ámbito materia de las labores domésticas, atención y cuidados para su esposo y sus hijos. Es decir, el papel de esposa era considerado como el más importante para desempeñarse en un medio social.

Además, ciertos autores señalan que “el siglo XX ha sido el del descubrimiento de las mujeres, el de su revolución y ahora en el siglo XXI será el siglo de las mujeres” (Arnedo, et al., 2006, pág. 2). A pesar de que es cierto que a la mujer le queda aún mucho camino por recorrer para pasar de los derechos a los hechos cabe reconocer que en los últimos estudios sobre productividad recomiendan la promoción de las mujeres para la dirección empresarial. Parece que las habilidades femeninas son más rentables para los modernos sistemas productivos de trabajo en red, en grupo, solidario y abierto.

Como ejemplos de los avances de la mujer en la política del siglo XXI, podemos citar lo siguiente:

El actual Gobierno noruego obliga que haya por lo menos dos mujeres en todos los consejos de dirección, este siglo parece estar dando paso a las mujeres en el mundo, tan cerrada y tradicionalmente masculino, especialmente en el mundo de la política, así por ejemplo al terminar el primer lustro de este siglo, había en el mundo cinco mujeres presidentas en diferentes países: Irlanda, Letonia, Finlandia, Filipinas y Sri Lanka; y cuatro primeras ministras: Angela Merkel, recién elegida canciller de Alemania, Helen Elizabeth Clark en Nueva Zelanda, Khaleda Zia en Bangladesh, y Luisa Diogo en Mozambique. Europa, Oceanía, Asia y África, faltaba América y, al empezar el año 2006, Michelle Bachelet fue elegida presidenta de Chile. A los pocos días, Ellen Johnson Sirleaf era aclamada presidenta de Liberia. Además, cabe recalcar que han llegado a los más altos niveles de poder político cuatro mujeres en Europa, tres en



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

Asia, dos en África, una en América y una en Oceanía (Arnedo, et al., 2006, pag. 3).

Como se puede evidenciar la figura femenina ha ganado prestigio en el siglo XXI, especialmente en el ámbito político y esto se puede verificar en su expresión corporal, la misma que no es tan diferente del lenguaje corporal de los hombres. La mayoría usan las expresiones faciales similares y, en su mayor parte, el mismo lenguaje corporal para expresar cómo se sienten, cómo atraen el uno al otro, cómo buscan atención, y cuáles son sus signos de ansiedad. Las características lingüísticas propias femeninas, tales como: expresión corporal, expresión facial, morfosintaxis, léxico, proxemia, prosodia han permitido que la mujer gane terreno en todos los espacios y más reconocido en el ámbito político.

3. Materiales y métodos

El presente trabajo de investigación tiene un enfoque descriptivo, y se desarrolló mediante la observación continua de videos y conferencias emitidos por la actual alcaldesa de Guayaquil, Dra. Cynthia Viteri Jiménez, mismos que son transmitidos por el canal de Youtube y corresponden al período comprendido entre los meses de enero y noviembre del 2019. Actualmente, Cynthia Viteri Jiménez tiene una audiencia muy diversa, lo que la convierte en un personaje interesante para la elaboración de un artículo científico.

El procedimiento para realizar este trabajo de investigación consistió en seguir una serie de pasos, los cuales son:

1. recopilación de los videos de Cynthia Viteri, lo cual implicó descargar los videos del canal de Youtube, correspondientes a los meses desde enero a noviembre del 2019 para poder separarlos por cada uno;
2. seguidamente, se realizó la observación de todos los videos recopilados, enfocada en los aspectos verbales y no verbales desde la perspectiva de la pragmática;
3. a continuación, se analizó detallada y detenidamente los aspectos lingüísticos de los discursos: el lenguaje corporal, implicaturas, presuposiciones, actos del habla, interacción, cooperación, rapport y características lingüísticas femeninas;
4. y finalmente, después de un largo proceso de observación y análisis de todos los videos recolectados se procedió a registrar los ejemplos correspondientes a los temas relacionados con el análisis discursivo particular dentro de los aspectos lingüísticos femeninos.

Para poder realizar este proceso de investigación se utilizaron los siguientes videos:

<https://www.youtube.com/watch?v=LrpIEnRs7NY>; Tema: Dra. Cynthia Viteri – Radio Élite.
<https://www.youtube.com/watch?v=RXUL05XIJ6s>; Tema: Entrevista a la alcaldesa –RTS.
<https://www.youtube.com/watch?v=Z7e4mA8XUdg>; Tema: La propuesta de Cynthia Viteri para la Alcaldía de Guayaquil. <https://www.youtube.com/watch?v=3DUNxbzi-oU>; Tema: Cynthia Viteri critica medidas económicas del Gobierno. <https://www.youtube.com/watch?v=vPJQKA5rJMg>, Tema: Cynthia Viteri – enlace Radio Centro. <https://www.youtube.com/watch?v=nCKEesewxk>, Contexto: ¡Con Guayaquil no se juega!

Figura 1. Opción “Conservar solo texto” en las “Opciones de pegado”



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

4. Análisis del discurso

Después del proceso de observación, se escogieron diferentes ejemplos tomados de los videos de Cynthia Viteri Jiménez publicados en Youtube, tal cual fueron pronunciados en sus conferencias, sin alteración alguna; tomando en cuenta su postura femenina en el ámbito político. Los ejemplos que se citan a continuación están clasificados de acuerdo a los temas analizados y explicados anteriormente.

4.1 Deixis

4.1.1 Personal

Ejemplo 01	... esto es una tarea de nunca acabar Luisa, mi compromiso no sé no solamente será continuar en la desintoxicación y seguir firmando los convenios que nos permitan salvar vidas ...
Ejemplo 02	... recién llegamos al acuerdo de la semana pasada les diré el nombre del médico cabe destacar que los médicos en algunas de estas operaciones no cobran nada nosotros ponemos hospital anestesista recuperación ponemos todos nosotros ponemos hospital anestesista recuperación ponemos todo ... Contexto: Entrevista a la alcaldesa -RTS ¹

4.1.2 Espacial

Ejemplo 03	Guayaquil traerá los mejores equipos para este nuevo centro de rehabilitación física que además podrá atender a los niños con parálisis cerebral para este nuevo centro de rehabilitación física Contexto: Entrevista a la alcaldesa -RTS ²
Ejemplo 04	... ahora podemos ver con claridad cuál es el verdadero impacto de las medidas económicas adoptadas por este gobierno... Contexto: Cynthia Viteri critica medidas económicas del Gobierno ³

4.1.3. Temporal

Ejemplo 05	Ayer acabamos de dar a nuestros niños de la Escuela “4 de enero”, niños no videntes, un aparatito hecho por Walt ... Contexto: Cynthia Viteri – enlace radio centro ⁴
Ejemplo 06	... el gobierno no acaba de subir los pasajes del transporte público y de carga en todo el país esa es la verdadera medida que tomó el gobierno hace pocos días en materia económica ... Contexto: Entrevista a la alcaldesa -RTS ⁵

Cuadro 1. Deixis

4.2. Referencias e Inferencias Espacial

4.2.1 Referencias

Ejemplo 07	... es un placer estar con ustedes ahora en esta ...
------------	--

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=RXUL05XlJ6s>

² <https://www.youtube.com/watch?v=RXUL05XlJ6s>

³ <https://www.youtube.com/watch?v=3DUNxbzi-oU>

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=vPJKKA5rJMg>

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=RXUL05XlJ6s>



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

	Análisis: Hace referencia a los periodistas de Radio Élite.
	Contexto: Cynthia Viteri – enlace radio centro ⁶
Ejemplo 08	... esta nueva modalidad en exteriores que ...
	Análisis: Se refiere a los exteriores de la alcaldía de Guayaquil.
	Contexto: Dra. Cynthia Viteri – Radio Élite ^{Error! Marcador no definido.}

4.2.2. Inferencias

Ejemplo 09	... qué bien de aquí mire un tema que realmente me resalta el presupuesto del 40 por ciento del presupuesto será destinado para la obra social esto se decidió en la última sesión esto va a ser replicado todos los años permanente me he puesto del municipio 40 por ciento para la obra social permanentemente ...
	Análisis: El porcentaje destinado es el suficiente para esta actividad.
	Análisis: El presupuesto ya ha sido aprobado.
	Análisis: Un estudio estadístico ha sido hecho previo a la aprobación del presupuesto.
	Contexto: Cynthia Viteri – enlace radio centro ^{Error! Marcador no definido.}

4.2.3 Nombre y referentes

Ejemplo 10	... la doctora Cynthia Viteri , un gusto ...
	Análisis: En referencia a la Alcaldesa de Guayaquil
	Contexto: Dra. Cynthia Viteri – Radio Élite ^{Error! Marcador no definido.}
Ejemplo 11	... haciendo matriz desde Radio Élite nos ...
	Análisis: Radio Élite entrevista a Cynthia Viteri
	Contexto: Dra. Cynthia Viteri – Radio Élite ^{Error! Marcador no definido.}

4.2.4 Co-texto

Ejemplo 12	... está más en la mira de convenciones de eventos internacionales que dejan, desde el taxista desde el transporte urbano económico, desde la gastronomía hoteles y todo dinero en el bolsillo de los guayaquileños de la gente que trabaja aquí, es un evento importantísimo que lo va a tener Guayaquil ...
	Análisis: En el evento se refiere a los ciudadanos de la ciudad de Guayaquil
	Contexto: Dra. Cynthia Viteri – Radio Élite ^{Error! Marcador no definido.}

4.2.5 Referencia anafórica

Ejemplo 13	... su sueño y coincidió con su cumpleaños ...
	Análisis: Hace referencia a Sergio
	Contexto: Cynthia Viteri – Radio Élite ^{Error! Marcador no definido.}
Ejemplo 14	... así es que los concejales todos los quince le dieron una bicicleta por su cumpleaños ...

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=vPJQKA5rJMg>



Análisis: Hace referencia a Sergio

Contexto: Dra. Cynthia Viteri – Radio Élite;Error! Marcador no definido.

Cuadro 2. Referencias e Inferencias

4.3 Presuposiciones y declaraciones

4.3.1 Potencial

Ejemplo 15

... este yo quiero que sea un programa permanente, poder ir realizando sueños a niños que tengan algún tipo de enfermedad catastrófica y que puedan realizar su sueño ...

Contexto: Dra. Cynthia Viteri – Radio Élite;Error! Marcador no definido.

4.3.2 Existencial

Ejemplo 16

... pero que le he propuesto al gobierno central es su responsabilidad el tema de las drogas su sueño y coincidió con su cumpleaños ...

Contexto: Dra. Cynthia Viteri – Radio Élite;Error! Marcador no definido.

Ejemplo 17

... y un mensaje final a las mamás que tenemos o que tienen yo tengo nietos pequeños a las mamás que tienen sus hijos pequeños nosotros tenemos que llegar antes ...

Contexto: Dra. Cynthia Viteri – Radio Élite;Error! Marcador no definido.

4.3.3 Factive

Ejemplo 18

... también **hay otra posibilidad** vamos a tomar la que mayor gente cubra mayor necesidad allá también **hay una que sale ...**

Contexto: Dra. Cynthia Viteri – Radio Élite;Error! Marcador no definido.

4.3.4 Lexical

Ejemplo 19

... ciertamente ya estamos, como dice la canción no hay cama para tanta gente, y es cada vez que estamos un poquito más apretados ...

Contexto: Dra. Cynthia Viteri – Radio Élite;Error! Marcador no definido.

4.3.5 Estructural

Ejemplo 20

... lo que sí, personalmente sigo insistiendo, es la renovación de la metrovía siguen muchos ...

Contexto: Dra. Cynthia Viteri – Radio Élite;Error! Marcador no definido.

4.3.6 No-Factive

Ejemplo 21

... este yo quiero que sea un programa permanente, poder ir realizando **sueños** a niños que tengan algún tipo de enfermedad catastrófica y que puedan realizar su **sueño** ...

Contexto: Dra. Cynthia Viteri – Radio Élite;Error! Marcador no definido.

4.3.7 Factual

Ejemplo 22

... la gente **está** pagando 35 centavos por rodar en estos buses que **son** eléctricos y que tienen aire acondicionado por ir más cómodos sin ningún problema ...



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

Cuadro 3. Presuposiciones y Declaraciones

4.4 Cooperación

4.4.1 Máximas de cantidad

Ejemplo 23	<p>Gabriela Uquillas: ¿Cuáles son las alternativas que ha propuesto el municipio y qué tienen en mente en relación con la vialidad la vialidad del transporte pesado?</p> <p>Cynthia Viteri: “esa vía no aguanta más tránsito la vía la costa no aguanta más tránsito y recuerda que también por la misma vía está proyectado el aeropuerto cuyos estudios ya estoy retomando y la nueva terminal satélite terrestre también vía la costa es un polo de desarrollo y el único sitio para dónde va a crecer ...”</p>
	<p>Análisis: Cynthia al responder la pregunta por parte de la reportera da información con muchos detalles.</p> <p>Contexto: Cynthia Viteri conversó con 5 ciudadanos sobre el futuro de Guayaquil⁷</p>
Ejemplo 24	<p>Luisa - Entrevistadora RTS: ¿Cuál va a ser específicamente el aporte que nosotros sumaremos como ciudad con usted como la primera autoridad de Guayaquil a la cabeza para contribuir a la seguridad del puerto principal?</p> <p>Cynthia Viteri: “apoyar a la policía nacional tanto con recursos con tecnología y con infraestructura si podemos resumir cuál es la propuesta y la acción desde el municipio de Guayaquil que como tú sabes luisa no le compete la seguridad competencia exclusiva del estado hemos llegado a un convenio con el ministerio del interior- y también con el consejo de la judicatura y la fiscalía general del estado...”</p>
	<p>Análisis: Cynthia al responder la pregunta da muchos detalles sobre qué instituciones toman parte de la seguridad y también sobre los convenios realizados para solventar el problema de la inseguridad.</p> <p>Contexto: Entrevista alcaldesa -RTS⁸</p>

4.4.2 Máximas de relación

Ejemplo 25	<p>Gabriela Uquillas: ¿Cuáles son las alternativas que ha propuesto el municipio y qué tienen en mente en relación con la vialidad la vialidad del transporte pesado?</p> <p>Cynthia Viteri: “esa vía no aguanta más tránsito la vía la costa no aguanta más tránsito y recuerda que también por la misma vía está proyectado el aeropuerto cuyos estudios ya estoy retomando y la nueva terminal satélite terrestre también vía la costa es un polo de desarrollo y el único sitio para dónde va a crecer ...”</p>
	<p>Análisis: Cynthia al responder la pregunta por parte de la reportera da información con muchos detalles.</p>

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=SuGVMJ0JI6k>

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=RXUL05Xlj6s>



	Contexto: Cynthia Viteri conversó con 5 ciudadanos sobre el futuro de Guayaquil ⁹
Ejemplo 26	<p>Entrevistadora RTS: ¿Cuál va a ser específicamente el aporte que nosotros sumaremos como ciudad con usted como la primera autoridad de Guayaquil a la cabeza para contribuir a la seguridad del puerto principal?</p> <p>Cynthia Viteri: “apoyar a la Policía Nacional tanto con recursos con tecnología y con infraestructura si podemos resumir cuáles propuestas y la acción desde el Municipio de Guayaquil que como tú sabes Luisa no le compete la seguridad competencia exclusiva del Estado hemos llegado a un convenio con el Ministerio del Interior- y también con el Consejo de la Judicatura y la Fiscalía General del Estado...”</p> <p>Análisis: Cynthia Viteri responde la pregunta, pero de una manera indirecta al brindar mucha información.</p> <p>Contexto: Entrevista alcaldesa -RTS¹⁰</p>

Cuadro 4. Cooperación

4.5 Implicaturas

4.5.1 Escalar

Ejemplo 27	<p>... un gusto un, placer estar con ustedes ahora en esta nueva modalidad en exteriores ...</p> <p>Contexto: Dra. Cynthia Viteri – Radio Élite¹¹</p>
Ejemplo 28	<p>... haciendo matriz desde radio Élite nos represa en varias emisoras un abrazo a todos pues sí a la orden yo quería tomar un tema de la semana ...</p> <p>Contexto: Dra. Cynthia Viteri – Radio Élite¹²</p>

4.5.2 Conversacional

Ejemplo 29	<p>... pero su sueño era ser alcalde por un día y hemos establecido un programa en la dirección de acción social, Boris para hacer realidad los sueños de los niños sobre todo los niños que padecen enfermedades muy duras como cáncer hay otros niños también que tienen otro tipo de enfermedades catastróficas muy muy duras y queremos hacer este programa se llama fin consiste en que si en este caso Sergio había tenido el sueño es ser alcalde pueda estar presente en una sesión dio inicio a la sesión ...</p> <p>Contexto: Dra. Cynthia Viteri – Radio Élite¹² <small>Error! Marcador no definido.</small></p>
------------	---

4.5.3 Convencional

⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=SuGVMJ0JI6k>

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=RXUL05Xlj6s>

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=LrpIEnRs7NY>

¹² <https://www.youtube.com/watch?v=LrpIEnRs7NY>



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

Ejemplo 30	... presenció todo lo trataban como alcalde desde el principio , desde que llegó al municipio los policías municipales que se le cuadraban cuando él pasaba ...
	Contexto: Dra. Cynthia Viteri – Radio Élite ^{Error! Marcador no definido.}

Cuadro 5. Implicaturas

4.6 Actos de discurso

4.6.1 Actos locucionarios

Ejemplo 31	... gracias a esas mil cien cámaras, nosotros podemos ver dónde hay accidentes de tránsito incendio y situaciones de riesgo y también vemos asaltos vemos agresiones vemos bandas y qué hemos hecho nosotros, hasta ahora la policía si tienen algún representante voluntariamente porque va siempre van hay que decirlo claro ellos van en la corporación
	Análisis: El propósito de este discurso es “informar”
	Contexto: Dra. Cynthia Viteri - Enlace Radio Águila ¹³
Ejemplo 32	... otra buena noticia John y para todos los que me escuchan es que hicimos juntos con el Banco del Pacífico con su con quien lo dirige Efraín Vieira el convenio del banco de oportunidades de manera distinta que hicimos ahora los créditos no van no son hasta 500 dólares van de 500 dólares hasta 1500 dólares eso lo logramos en estos 60 días ...
	Análisis: El propósito de este contexto es “informar”
	Contexto: Dra. Cynthia Viteri - Enlace Radio Águila ^{Error! Marcador no definido.}

4.6.2 Actos ilocucionarios

Ejemplo 33	... gracias a esas mil cien cámaras nosotros podemos ver dónde hay accidentes de tránsito incendio y situaciones de riesgo y también vemos asaltos vemos agresiones vemos bandas y que hemos hecho nosotros hasta ahora la policía si tienen algún representante voluntariamente porque va siempre van hay que decirlo claro ellos van en la corporación ...
	Análisis: El propósito de este discurso es dar a conocer a la ciudadanía que el asunto de la seguridad es una de las prioridades para la alcaldesa.
	Contexto: Dra. Cynthia Viteri - Enlace Radio Águila ^{Error! Marcador no definido.}
Ejemplo 34	... otra buena noticia John y para todos los que me escuchan es que hicimos juntos con el Banco del Pacífico con su con quien lo dirige Efraín Vieira el convenio del banco de oportunidades de manera distinta que hicimos ahora los créditos no van no son hasta 500 dólares van de 500 dólares hasta 1500 dólares eso lo logramos en estos 60 días ...

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=A8gZRwVIDuU>



	Análisis: El propósito de este contexto es comunicar a los guayaquileños sobre las nuevas posibilidades de créditos, a las cuales ellos pueden acceder en el banco del Pacífico.
	Contexto: Dra. Cynthia Viteri - Enlace Radio Águila ^{Error! Marcador no definido.}

4.6.3 Actos perlocucionarios

Ejemplo 35	... gracias a esas mil cien cámaras nosotros podemos ver dónde hay accidentes de tránsito incendio y situaciones de riesgo y también vemos asaltos vemos agresiones vemos bandas y que hemos hecho nosotros hasta ahora la policía si tienen algún representante voluntariamente porque va siempre van hay que decirlo claro ellos van en la corporación ...
	Análisis: El efecto de este discurso es tranquilizar a los ciudadanos sobre el asunto de la delincuencia, diciéndoles que se han incorporado más opciones de seguridad para la ciudadanía.
	Contexto: Dra. Cynthia Viteri - Enlace Radio Águila ^{Error! Marcador no definido.}
Ejemplo 36	... otra buena noticia John y para todos los que me escuchan es que hicimos juntos con el Banco del Pacífico con su con quien lo dirige Efraín Vieira el convenio del banco de oportunidades de manera distinta que hicimos ahora los créditos no van no son hasta 500 dólares van de 500 dólares hasta 1500 dólares eso lo logramos en estos 60 días ...
	Análisis: El efecto que causa esta información es incentivar a los guayaquileños aplicar a las nuevas oportunidades de créditos bancarios
	Contexto: Dra. Cynthia Viteri - Enlace Radio Águila ^{Error! Marcador no definido.}

Cuadro 6. Actos de discurso

4.7 Clasificación del discurso

4.7.1 Representativas

Ejemplo 37	... yo creo que el embarazo y lo digo solo de manera particular en mi caso específico me salvó de otro destino me salvó y otro destino porque a esa edad a mí no me importaba nada ...
	Análisis: Cynthia Viteri, desde su punto de vista, indica que de una u otra manera el embarazo marcó su vida de manera muy positiva para su vida profesional.
	Contexto: CatolicaTV - Perfil Cynthia Viteri ¹⁴
Ejemplo 38	... yo creo que por eso Dios nos guía y podemos o tratamos como nos esforzamos por hacer las cosas bien cuesta mucho trabajo ... hasta 500 dólares van de 500 dólares hasta 1500 dólares eso lo logramos en estos 60 días ...

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=FpGT43wQOXI>



Análisis: En esta parte del video Viteri comparte su fe en Dios, quien para ella es un pilar muy importante en su vida entera.
Contexto: Cynthia Viteri, la alcaldesa: "Guayaquil es mi corazón" - MarielaTV¹⁵

4.7.2 Expresivo

Ejemplo 39 ... el trabajo más emocionante lo que más me gusta de todo esto es la calle me encanta poder regresar a la calle me asfixia en los escritorios ...

Análisis: Cynthia Viteri expresa que ama estar en las calles, en lugar de estar en una oficina.

Contexto: Cynthia Viteri, la alcaldesa: "Guayaquil es mi corazón" - MarielaTV¹⁵

Ejemplo 40 ... **no me gustaba** la locución fui muy poco tiempo locutora porque era muy tenso tener que estar arreglada, pintada, maquillada vestida a una hora determinada ...

Análisis: La Alcaldesa de Guayaquil comparte que ella trabajó como locutora por un tiempo, pero fue una actividad que no le gustaba.

Contexto: Cynthia Viteri, la alcaldesa: "Guayaquil es mi corazón" - MarielaTV¹⁵

4.7.3 Directivos

Ejemplo 41 ... la democracia la democracia no caerá en las calles de Guayaquil y menos un 9 de octubre que viva Guayaquil ...

Análisis: Con este discurso Cynthia Viteri intenta persuadir a los guayaquileños para no permitir que personas ajenas a la ciudad lleguen a destruir lo que ellos han construido por años.

Contexto: Esto dijo Cynthia Viteri en su intervención en la marcha por la paz de Guayaquil - Teleamazonas¹⁶

Ejemplo 42 ... somos la policía que aguantó humillación y golpe para no caer en la provocación somos los agentes de la gn, de los metropolitanos, de justicia y vigilancia del mercado del municipio de Guayaquil que terminaron ...

Análisis: En este video Cynthia Viteri mediante el discurso en la marcha por la paz, motiva a sus ciudadanos a cuidar de su ciudad y no permitir dejarse caer en la provocación que puedan causar daños irreparables en Guayaquil.

Contexto: Esto dijo Cynthia Viteri en su intervención en la marcha por la paz de Guayaquil - Teleamazonas¹⁶

4.7.4 Comisivas

Ejemplo 43 ... llegamos a un acuerdo que beneficia a los guayaquileños porque eso es lo que me compete por un lado **nosotros haremos la desintoxicación** con medicamentos aprobados por el ministerio

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=sUW2MDNTD7c>

¹⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=1Ke9TkSfM7E>



	<p>psiquiátrico y en personal psicólogos y psiquiatras también nuestra primera clínica de rehabilitación móvil ...</p> <p>Análisis: La Dra. Viteri indica que tiene un plan a futuro como es lograr la desintoxicación de jóvenes drogadictos, el cual se cumplirá en un futuro no muy lejano.</p> <p>Contexto: Dra. Cynthia Viteri - Enlace radial Radio Centro¹⁷</p>
Ejemplo 44	<p>... ese es nuestro nuevo plan y llegaré a un acuerdo porque sé que lo haremos con el ministerio de educación para poder ir a las escuelas fiscales y prevenir en nuestros niños que sean los próximos que caigan en este desastre ...</p> <p>Análisis: En esta entrevista la alcaldesa Cynthia da a conocer a su audiencia el plan que tiene para mejorar la calidad de Educación.</p> <p>Contexto: Entrevista alcaldesa Cynthia Viteri – RTS¹⁸</p>

Cuadro 7. Clasificación del discurso

4.8 Amabilidad e interacción

4.8.1 Amabilidad

Ejemplo 45	<p>... llegar nosotras y nosotros antes que ellos al corazón a la mente y a la inteligencia en nuestro sitio en un abrazo para ustedes ...</p> <p>Análisis: Ustedes, se refiere a la audiencia de Radio Élite</p> <p>Contexto: Dra. Cynthia Viteri – Radio Élite¹⁹</p>
------------	--

Cuadro 8. Amabilidad e interacción

Después del análisis con cada uno de los ejemplos anteriormente expuestos y con la observación de los videos de la Dra. Cynthia Viteri, se observa algunas de las características femeninas lingüísticas propias de ella, las mismas que se evidencian en los siguientes ejemplos tomados de sus videos.

4.9 Prosodia y elementos paralingüísticos

Ejemplo 01	<p>... de esta alianza en donde el Municipio de Guayaquil iba a colaborar para ser puntual (finales ascendentes) eficientemente en la comunicación inmediata (cambio de entonación más enfática) de un hecho delincencial para que la policía actúe de manera efectiva y reduzca sus tiempos para llegar (finales ascendentes) inmediatamente al sitio del hecho (cambio de entonación más enfática) nuestra colaboración era tecnológica y vamos a tener un solo sistema (finales ascendentes) el 911 se iba a integrar al nuestro y de esa manera cuando alguien era víctima y un hecho delictivo el patrullero más cercano con gps que también les íbamos a dar (cambio de tonos de voz con tendencias a tonos más agudos) nosotros a los patrulleros o nuestro personal iba a ir inmediatamente en auxilio el ciudadano ese era nuestro claro qué pasó después de las conversaciones siguieron (cambio de tonos de voz con tendencias a tonos más</p>
------------	---

¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=vPJQKA5rJMg>

¹⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=RXUL05Xlj6s>

¹⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=LrpIEnRs7NY>



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

	agudos) dándose semanas en donde se reunieron delegados de cada una de estas funciones y ... Contexto: ¡Con Guayaquil no se juega! ²⁰
Ejemplo 02	... y queriendo que Guayaquil caiga en una trampa (alargamientos vocálicos), un mensaje escrito de la ministra del interior nos decía como guayaquileños, que estaba lista para firmar para que Guayaquil, el municipio (alargamientos vocálicos), que ella sabe porque es abogada, para que el municipio, se haga cargo de la seguridad integral (cambios de entonación más enfáticos y alargamientos vocálicos) de la ciudad ... Contexto: ¡Con Guayaquil no se juega! ²⁰

4.9.1 Morfosintaxis

Ejemplo 03	... de firmar el convenio señores luego de que ya todos se habían puesto de acuerdo en una mesa con representantes del ministerio del interior- aceptando este engranaje de fuerzas y nosotros poniendo toda nuestra colaboración (haciendo referencia a los miembros del Consejo Municipal de Guayaquil) al día anterior de la firma es decir al día anterior del 25 de julio el ministerio del interior- mandó un nuevo convenio desconociendo todos los acordados por todas las autoridades en esa mesa jugando con Guayaquil ... Contexto: ¡Con Guayaquil no se juega! ²⁰
Ejemplo 04	... nos mandaron a decir (haciendo referencia a los miembros del Consejo Municipal de Guayaquil) que estaban de acuerdo en el convenio inicial, dio sorpresa de mala fe con absoluta mala fe y queriendo que Guayaquil caiga en una trampa, un mensaje escrito de la ministra del interior nos decía como guayaquileños (haciendo referencia a los miembros del Consejo Municipal de Guayaquil), que estaba lista para firmar para que Guayaquil, el municipio, que ella sabe porque es abogada, para que el municipio se haga cargo de la seguridad integral de la ciudad ... Contexto: ¡Con Guayaquil no se juega! ²⁰

4.9.2 Léxico

Ejemplo 05	... así es que no hay tiempo, la vida tan pequeñita cambia Mariela tan pequeñita hace poco éramos veinteañeras ahora yo soy más de 50, 53 tú no ... Análisis: En este contexto se usa un diminutivo para hacer referencia al gran afecto y emoción que le da recordar el tiempo que era joven. Contexto: Cynthia Viteri, la alcaldesa: "Guayaquil es mi corazón" - MarielaTV ²¹
------------	--

²⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=nCKEesewxfk>

²¹ <https://www.youtube.com/watch?v=sUW2MDNTD7c>



Ejemplo 06	... me incorporé y cuando ya me incorporé ya tenía tres hijos Johana Julie y Juliana y ahora a ellos ya tienen la 36 el otro 30 la otra 28 y mis bebés que son mis gemelos de 18 años varón y mujer que ya se gradúa en este año ingresar a la universidad y que ahora son desde que nacieron son como mis niños pequeñitos y no termino de verlos crecer nunca creo ...
	Análisis: En este video se habla específicamente de su familia, su vida por tanto, se puede observar el afecto y la emoción al momento de expresarse de su familia, así como también utiliza diminutivos para enfatizar el gran amor por sus hijos.
	Contexto: CatólicaTV - Perfil Cynthia Viteri ²²

4.9.3 Organización temática textual

Ejemplo 07	... lo único que no puedes hacer es quedarte sentado esperando a ver qué haces no para esparcir estar estudiando ya el pre de una carrera y sé pero que sigue en el camino vas a saber pero y en el análisis que pasa en la retrospectiva que pasa en pensar y hacer una yo no soy de eso, yo tengo como tu, camino, camino, camino, camino, si hay una y decidido por qué camino ir exacto, exacto pero todo rápido todo el vuelo así es que no hay tiempo la vida tan pequeña cambia bailar tan pequeña hace poco éramos ingeniera ahora yo soy más de 50 ...
	Análisis: En esta parte se puede ver con claridad las interrupciones por parte de las dos personas (Cynthia y Mariela), características lingüísticas femeninas, las mismas que indican cooperación e indica comprensión del tema tratado.
	Contexto: Cynthia Viteri, la alcaldesa: "Guayaquil es mi corazón" - MarielaTV ²³
Ejemplo 08	... respondiendo a tu pregunta ningún acto de violencia venga de donde venga y si se da pues va a ser sancionado no solamente administrativamente sino que si el caso lo amerita vaso tras día hasta entonces en general los agentes de la policía metropolitana o sea lo que se analiza van a ir destinados a término seguridad en general es un programa piloto y vamos a seguir cuidando el orden de la ciudad y protegiendo a la gente de la delincuencia pero de manera cómo lo deben hacer cada funcionario del Municipio ...
	Análisis: En este video se puede ver claramente las interrupciones en las preguntas de entrevista, sin perder el hilo del tema, lo cual indica cooperación y comprensión de dichas preguntas.
	Contexto: Las propuestas de Cynthia Viteri para la Alcaldía de Guayaquil - Teamazonas ²⁴

²² <https://www.youtube.com/watch?v=FpGT43wQOXI>

²³ <https://www.youtube.com/watch?v=sUW2MDNTD7c>

²⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=Z7e4mA8XUdg>



3.9.4 Elementos no verbales (cinesia y proxemia)

Ejemplo 09	Análisis: En este video se puede evidenciar la postura de piernas cruzadas y la utilización de las manos para expresarse y responder las preguntas. Contexto: Entrevista alcaldesa Cynthia Viteri - RTS ²⁵
Ejemplo 10	Análisis: Es muy claro la proximidad entre Mariela y Cynthia al momento de hablar, así como también las piernas cruzadas durante toda la entrevista, movimiento de manos y gestos faciales. Contexto: Cynthia Viteri, la alcaldesa: "Guayaquil es mi corazón" – MarielaTV ²⁶

Cuadro 9. Prosodia y elementos paralingüísticos

4.10 Características del análisis

Existen otros aspectos del significado que dependen más del contexto y las intenciones comunicativas de los hablantes, pues debe considerarse que “la comunicación depende no solo de reconocer los significados de las palabras, sino también de lo que los hablantes quieren decir en ese momento concreto” (Álvarez, 2019, pág. 15). La disciplina que nos ayuda a entender estos significados es la Pragmática, es decir, la interpretación de los significados en contexto de los elementos extralingüísticos y de las situaciones comunicativas.

Se debe tener en cuenta el significado invisible, “reconocer lo que se quiere decir incluso cuando no se dice” (Yule, 2006, pág. 112). Se estudian los dos tipos de contexto principales: el lingüístico (contexto) y el físico. Bastante relacionado con este último está el concepto de deixis, como se puede observar en el Cuadro 1; a propósito del concepto de referencia como en el Cuadro 2, vemos que no son las palabras las que refieren por sí mismas, sino las personas. No hay que confundirla con la inferencia, que se refiere al proceso por el cual se derivan conclusiones a partir de proposiciones.

La anáfora, que consiste en la repetición de una o varias palabras al principio de dos o más líneas de los versos de una estrofa o de un enunciado, corresponde a la segunda vez que se utiliza una referencia, la primera es el antecedente; mientras que las presuposiciones son lo que un hablante supone que es verdad o conocido por un oyente, como por ejemplo en el Cuadro 3. Se prosigue con los actos de habla y se estudia cómo su uso tanto directo como indirecto se relaciona con la cortesía o imagen, ya sea negativa o positiva. El análisis del discurso se ocupa del estudio del lenguaje en los textos y en las conversaciones. En el Cuadro 4 se observa el análisis de la conversación y cómo pueden actuar los participantes en la toma de turnos, manejo de puntos finales, etc. Se analiza también el principio de cooperación con las cuatro máximas de Grice:

- a) Máxima de cantidad, cuando se proporciona información necesaria para el propósito de la conversación.
- b) Máxima de calidad, la información proporcionada tiene que ser veraz.
- c) Máxima de relación, si la contribución de información es pertinente al tema de la conversación.
- d) Máxima de modo, la información debe ser clara y breve para evitar ambigüedades.

²⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=RXUL05Xlj6s>

²⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=sUW2MDNTD7c>



A diferencia de las reglas sintácticas y semánticas, los principios pragmáticos y las convenciones funcionan tanto cuando aparentemente son violados, “cuando el orador S cuenta con el oyente H para reconocer la violación aparente y para realizar el ajuste contextual apropiado, como cuando se observan o se violan con ostentación” (Horn & Ward, 2006, pág. 8). Por ello, ni el principio de cooperación ni las máximas correspondientes están diseñadas como prescripciones para acciones éticas o como observaciones etnográficas, una aproximación más precisa es verlas como configuraciones predeterminadas cuya conciencia mutua es compartida por el habla de los participantes.

4.11 Características del lenguaje femenino

A través de la observación y la entrevista es posible recopilar información sobre cómo se realizan los actos de habla en una comunidad de habla determinada, como por ejemplo, en el lugar de trabajo en donde se realizan solicitudes a colegas, rechazan solicitudes de personas de mayor estatus y agradecen a las personas en servicio, como los trabajadores de la cafetería o custodios, ejemplo en el Cuadro 5; la manera de señalarlo tiene que estar relacionado con “lo que dicen/cómo lo dicen, velocidad de entrega y tono de voz/ y su comportamiento no verbal tal como lo dicen las expresiones faciales, postura corporal y gestos” (Ishihara & Cohen, 2010, pág. 230). Según el idioma y la cultura, puede ser estratégico para el orador ajustar la ejecución del acto de habla según la edad, el estado relativo o el género del oyente, esto se puede observar en el Cuadro 6. El orador también necesitaría saber qué significa pedir algo, como por ejemplo un automóvil, en este contexto particular, es decir, cuán grande es la imposición que se considera en esa cultura, si un automóvil es una necesidad diaria o un lujo y en ese contexto específico, pedir prestado un automóvil nuevo y relativamente valioso en comparación con un automóvil antiguo “de repuesto”.

Por lo tanto, “el discurso natural recuperado a través de los datos del corpus revela que podría tomar varios turnos para que la interacción se resuelva por sí misma, de una forma u otra” (Ishihara y Cohen, 2010, pág. 238). La realización de actos efectivos de habla se relaciona no solo en base al conocimiento de lo que es apropiado o no en determinadas culturas, sino también del conocimiento de la lengua para hacerlos de manera apropiada, como ejemplo se tiene el Cuadro 7.

Como algunas de las principales características del lenguaje femenino, se mencionan las siguientes:

Deseo de incluir como iguales en el discurso a las otras personas participantes, haciendo énfasis en la relación con ellas; atención extrema a las palabras ajenas y a los mensajes externos - verbales o no verbales; la indicación expresa de su escucha e implicación en la conversación; una búsqueda de intimidad; el desarrollo de los temas de forma cooperativa. Mientras que para el estilo masculino menciona: el deseo de afirmarse frente a las demás personas participantes; su participación se mide más por el tipo de intervención que por la demostración de atención; una búsqueda de objetividad y distanciamiento; el desarrollo de los temas de forma individualista y frecuentemente competitiva; una expresión aparentemente hostil de la solidaridad masculina (Bengoechea, 1996, pág. 3).

El lenguaje corporal de las mujeres no es tan diferente del lenguaje corporal de los hombres. Todos usan las mismas expresiones faciales y, en su mayor parte, el mismo lenguaje



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

corporal para expresar cómo se sienten, cómo atraen el uno al otro, cómo buscan atención, y cuáles son sus signos de ansiedad.

Se estima que la “mujer puede pronunciar sin esfuerzo una media de entre 6.000 y 8.000 palabras diarias” (Pease & Pease, 2001, pág. 98). Además de que puede utilizar adicionalmente entre 2.000 y 3.000 sonidos para comunicarse, y unos 10.000 gestos y expresiones faciales. Un total de más de 20.000 unidades de comunicación para transmitir un determinado mensaje. Mientras que el hombre, en cambio, emplea sólo entre 2.000 y 4.000 palabras, entre 1.000 y 2.000 sonidos y emite como mucho 3.000 señales de lenguaje corporal. Es decir que su media diaria asciende a cerca de 7.000 unidades de comunicación. Un tercio de lo que emiten las mujeres.

Además, se añade que, en el momento de comunicar, “las mujeres piensan en voz alta y consideran este tipo de comportamiento como un gesto de amistad, pues hablando permiten que los demás compartan sus pensamientos” (Pease & Pease, 2001, pág. 99). Más aún, liberan sus sentimientos para así poder afrontarlos mejor. Sin embargo, los hombres no suelen comprender esta actitud y lo entienden como que la mujer está pasándoles una lista de problemas para solucionar lo antes posible. Pero ellas no esperan respuestas, sino disponer de alguien que las escuche con atención o que confirme lo que ellas dicen, como ejemplo se tiene el Cuadro 8.

Se puede señalar que, para los hombres, “la conversación es la manera de negociar su estatus en el grupo y evitar que la gente empuje a su alrededor. El varón utiliza la charla para preservar su independencia” (Tannen, 1991, pág. 21). Las mujeres, en cambio, usan la conversación para negociar la cercanía y la intimidad; de hecho, hablar es la esencia de la intimidad, por lo que ser mejores amigos significa sentarse y hablar. Para los chicos, en cambio, las actividades, el hacer cosas juntos, son centrales. Simplemente sentarse y hablar no es una parte esencial de la amistad. Además, para las mujeres, hablar de problemas constituye la esencia de la conexión, ver Cuadro 9. Los hombres, sin embargo, cuando escuchan los problemas, lo interpretan como una solicitud de asesoramiento, por lo que responden con una solución.

Si se busca una explicación a lo anterior, se podría mencionar de manera antropológica que “los hombres evolucionaron como cazadores de alimentos, no como comunicadores” (Pease & Pease, 2001, pág. 89). En cambio, las mujeres solían pasar sus días en compañía de otras mujeres y niños del grupo y por ello desarrollaron la habilidad de comunicarse con éxito para poder mantener relaciones.

La evolución desde las actividades de subsistencia fundamentalmente individualistas de los primates superiores a la compleja empresa cooperativa de la caza y la recolección requería seguramente una comunicación eficiente. Una hipótesis popular del desarrollo del lenguaje incluye la idea de que en una primera etapa habría sido un lenguaje de gestos --gesticular, recuérdese, es algo que los seres humanos hacen con frecuencia, especialmente cuando no encuentran las palabras adecuadas.

5. Conclusiones

El lenguaje femenino se manifiesta en la Dra. Cynthia Viteri de una manera muy clara y evidente, como son el uso de la prosodia, elementos paralingüísticos, lenguaje corporal, una entonación más enfática, alargamientos vocálicos, también realiza cambio de tono de voz cuando necesita enfatizar algo muy importante. Así como también se observó un uso frecuente de vocalizaciones como (mmm, ajá o similares) para indicar que está siguiendo el diálogo o alguna entrevista.



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 94-115, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1925>

Otro elemento importante sobre el lenguaje femenino es la morfosintaxis en donde hace uso de la segunda persona del singular y de la primera persona del plural, con la finalidad de incluir a la persona o a las personas con quienes ella está interactuando. Además, se observa el uso frecuente de oraciones interrogativas y exclamativas (¿nooo?, ¿verdaaad?, ¿eeeh?, ¿a que siií?, ¿no te parecee?, etc.).

En los diálogos presentados por la Dra. Viteri el vocabulario es referente a los ámbitos privados como son la familia y el hogar; mientras que los afectos se manifiestan en el uso de diminutivos y palabras que pertenecen a la parte léxica del lenguaje femenino. La organización temática textual es un aspecto que se resalta en los vídeos de Viteri, y que le sirve para la construcción de un discurso de forma compartida; además de que aporta ideas basadas en su propia experiencia.

Los elementos no verbales como son la cinesia y la proxemia, están presentes en los diálogos y entrevistas de Viteri, a través de los besos en los saludos y una mayor proximidad con el entrevistador al hablar; por otro lado, los movimientos gestuales tanto de las manos y como de los brazos se realizan en un espacio más cercano al propio cuerpo, con el antebrazo casi pegado al tórax, lo que es muy común en ella, así como las piernas juntas o cruzadas por las rodillas, como parte de la representación de las características propias del lenguaje femenino.

Finalmente, las diferencias de género son un hecho fundamental de la vida humana y no es sorprendente encontrarlas reflejadas en el lenguaje. Eso cabe señalar que la distinción entre el lenguaje de hombres y mujeres es un síntoma de un problema en nuestra cultura, no el problema en sí. Básicamente refleja el hecho de que se espera que hombres y mujeres tengan diferentes intereses y roles, mantener diferentes tipos de conversaciones y reaccionar de manera diferente a otras personas. Por lo tanto, se debería prestar más atención al uso del lenguaje en el contexto social.

La igualdad legal entre hombres y mujeres y la masiva incorporación de la mujer a todos los ámbitos públicos y privados han modificado la forma de hablar, han feminizado muchos términos referidos a oficios, cargos y profesiones y han forzado cambios expresivos en el lenguaje formal y políticamente correcto. Sin embargo, basta escuchar con intención cualquier conversación cotidiana –da igual que sea banal o profesional–, para descubrir que el lenguaje habitual está lleno de expresiones y estructuras que ayudan a identificar al orador y a la intención de su discurso.



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 94-115, enero-abril 2020 e-ISSN:2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1925>

Bibliografía

- Alcaldía de Guayaquil. (2019, junio, 26). *Dra. Cynthia Viteri - Radio Élite* [Video]. De <https://www.youtube.com/watch?v=LrplEnRs7NY>
- Alcaldía de Guayaquil. (2019, agosto 26). *Entrevista a la Alcaldesa Cynthia Viteri - RTS* [Video]. De <https://www.youtube.com/watch?v=RXUL05Xlj6s>
- Alcaldía de Guayaquil. (2019, agosto, 28). Dra. Cynthia Viteri – Enlace radial Radio Centro [Video]. De: <https://www.youtube.com/watch?v=vPJQKA5rJMg>
- Álvarez, J. (2019, July 06). *academialatin*. Retrieved November 01, 2019, from Academia Latín: <https://academialatin.com/curso/linguistica-general/pragmatica-analisis-discurso/>
- Arnedo, E., Escapa, R., Valcárcel, A., Rubiales, A., Ruiz, A., Duhrkop, B., . . . Escario, P. (2006). *Mujeres en Red*. Retrieved from <http://www.mujeresenred.net: http://www.mujeresenred.net/spip.php?article536>
- Bengoechea, M. (1996). *Intercambia Educalab*. Retrieved from [intercambia educalab es: http://intercambia.educalab.es/wpcontent/uploads/2016/05/MBengoetxea-comfem.pdf](http://intercambia.educalab.es/wpcontent/uploads/2016/05/MBengoetxea-comfem.pdf)
- Ecuavisa. (2019, octubre, 3). *Cynthia Viteri critica medidas económicas del Gobierno* [Video]. De <https://www.youtube.com/watch?v=3DUNxbzi-oU>
- Horn, L. R., & Ward. (2006). *The Handbook of Pragmatics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Ishihara, N., & Cohen, A. D. (2010). *Teaching and Learning Pragmatics, Where Language and Culture Meet*. Harlow: Pearson Educational Limitd.
- Lakoff, R. (1975). *El lenguaje y el lugar de la mujer*. Barcelona: Ricou.
- Lozano Domingo, I. (1995). *Lenguaje femenino, lenguaje masculino*. Madrid: Minerva Ediciones.
- Moreno, C. (2016). *itaipue.org.mx*. Retrieved from [itaipue.org.mx: https://itaipue.org.mx/documentos/reflexiones/TEXTO.CECILIA_MORENO_ROMERO.pdf](https://itaipue.org.mx/documentos/reflexiones/TEXTO.CECILIA_MORENO_ROMERO.pdf)
- Pease, A., & Pease, B. (2001). *Why Men Don't Listen & Women Can't read Maps: How we're different and what to do about it*. United Kingdom: Orion Publishing Group.
- Tannen, D. (1991). *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*. New York: Ballantine Books.
- Tannen, D. (1994). *Género y discurso*. Barcelona: Paidós.
- Teleamazonas Ecuador. (2019, marzo, 21). *Las propuestas de Cynthia Viteri para la Alcaldía de Guayaquil - Teleamazonas* [Video]. De <https://www.youtube.com/watch?v=Z7e4mA8XUdg>
- Tusón, A. (2016). *Enunciación*. Retrieved from [revistas.udistrital.edu.co: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc](http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc)
- Viteri, C. (2019, agosto, 1). ¡Con Guayaquil no se juega! [Video]. De <https://www.youtube.com/watch?v=nCKEesewxk>



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

Wodak, R. (1997). *Introduction: some important issues in the research of gender and discourse*. London: Sage.

Yaguello, M. (1978). *Les mots et le femmes*. Paris: Payot.

Yule, G. (2006). *The Study of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 94-115, enero-abril 2020 e-ISSN:2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1925>

Autores

MIGUEL ROMÁN-JARAMILLO obtuvo su Certificado de Interprete Comunitario en la Asociación Educativa de Trabajadores en Londres (Reino Unido) en 2014. Obtuvo su Certificado de Enseñanza para Adultos en el Colegio del Noreste de Londres (programa de la Universidad de Middlesex) en 2007.

Actualmente es estudiante de octavo semestre de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, de la Universidad Central del Ecuador. Es representante estudiantil ante Consejo de Carrera en la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, de la Universidad Central del Ecuador.

MAGALI ARÉVALO- ARTETA actualmente es estudiante de octavo semestre de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, de la Universidad Central del Ecuador.



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 94-115, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1925>



REVISTA

CÁTEDRA

Aproximación al estado situacional de los derechos docentes en la década de gobierno correísta, Ecuador

Approach to the situational state of the educational rights in the decade of correísta government, Ecuador

Oswaldo Haro-Jácome

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

oharo@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-6387-9591>

Ana Chamorro-Morales

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

anabel0952@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8741-8140>

(Recibido: 20/10/2019; Aceptado: 30/10/2019; Versión final recibida: 08/01/2020)

Cita del artículo: Haro-Jácome, O. y Chamorro-Morales, A. (2020). Aproximación al estado situacional de los derechos docentes en la década de gobierno correísta, Ecuador. *Revista Cátedra*, 3 (1), 116-135.

Resumen

El estudio analiza la situación de los derechos del profesorado ecuatoriano en los ámbitos laboral y gremial durante la década de gobierno correísta. Se trata de una investigación necesaria en la academia que recoge las apreciaciones de docentes pertenecientes al sector de servidores públicos regentados por el Estado. La pertinencia radica en la descripción de la disputa entre el magisterio organizado en su gremio, la Unión Nacional de Educadores (UNE), con el poder gubernamental liderado por el Eco. Rafael Correa (expresidente del Ecuador), durante la década 2007-2017. La investigación es fundamentalmente cualitativa, retrospectiva, transversal y descriptiva. El instrumento empírico es la encuesta aplicada a una población de 300 docentes en servicio, indagados durante el periodo lectivo 2017-2018. Complementariamente se utilizó entrevistas a profundidad aplicada a profesionales expertos en derechos humanos y participación ciudadana. Como resultados más sobresalientes se encontró que, mayoritariamente, los docentes perciben haber sido objeto



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 116-135, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1853>

de vulneración en sus derechos, especialmente laborales, sindicales y de libertades civiles. Las afectaciones sistemáticas al magisterio, como sector profesional y a los docentes en particular, se produjeron por una acción política intencional planeada por el poder gubernamental. Los datos de campo también demuestran que pocos docentes aprecian haber sido beneficiados por el gobierno.

Palabras clave

Correísmo, derechos, docentes, Estado, política.

Abstract

The study analyzes the situation of the rights of Ecuadorian teachers in the labor and union spheres during the decade of correísta government. This is a necessary investigation in the academy, which includes the assessments of teachers belonging to the public servants sector run by the state. The relevance lies in the description of the dispute between the teachers organized in their guild, the National Union of Educators (UNE), with the governmental power led by the controversial Eco. Rafael Correa, during the 2007-2017 decade. The research is fundamentally qualitative, retrospective, transversal and descriptive. The empirical instrument is the survey applied to a population of 300 teachers in service, investigated during the 2017-2018 school period. In addition, in-depth interviews were applied to professional experts in human rights and citizen participation. As more outstanding results it was found that, mostly, teachers perceive having been subject to violation of their rights, especially labor, union and civil liberties. Systematic effects on teachers, as a professional sector and teachers in particular, were produced by an intentional political action planned by the power of the state. Field data also show that a few teachers appreciate having been benefited by the government.

Keywords

Correísmo, rights, teachers, state, politics.

1. Introducción

El análisis político en el Ecuador sobre el gobierno del Eco. Rafael Correa Delgado (2007-2017) desde su llegada al poder en enero de 2007, hasta su finalización en mayo de 2017, es muy polémico. Un sector político muy representativo defiende las acciones y prácticas del Correísmo; contrariamente otro sector importante también lo considera como represivo y anti-derechos sociales.

Durante la década correísta se ha probado reiteradamente que hubo represión social del Estado contra los movimientos sociales. La Mesa por la Verdad y la Justicia en febrero de 2019, “concluyó que el exmandatario y funcionarios de ese gobierno, usaron a la justicia para perseguir a opositores y criminalizar la protesta social” (El telégrafo, 2019, pág. 12). Precisamente el estudio es una aproximación a la realidad del gremio de docentes en el Ecuador, denominado Unión Nacional de Educadores (UNE). Justamente fue el discurso presidencial del Eco. Rafael Correa Delgado permanentemente pronunciado en las sabatinas¹ y otros espacios políticos y las acciones judiciales, las formas más visibles de vulneración a los derechos humanos de gran parte de la población. Junto a los indígenas,

¹ Sabatinas: son los denominados *enlaces ciudadanos de rendición de cuentas* del gobierno correísta transmitidos por radio y televisión, los días sábados, desde el año 2007 hasta el año 2017.



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

movimiento obrero, los ecologistas, uno de los sectores más afectados por la década denominada correísta fueron los docentes. Como ejemplos se pueden citar: incremento de la jornada laboral a 40 horas semanales con reducción de sueldos, ilegalización a la UNE, desconocimiento de los incentivos de jubilación, remociones forzadas a docentes, actividades complementarias absurdas que agobiaron al docente, tanto en la institución educativa, como en su hogar.

Las afectaciones descritas al magisterio ecuatoriano contradicen con corrientes humanistas que abogan por la permanente necesidad de progresar en la calidad de los sistemas educativos, con aporte vital del docente. Según McKinsey & Company (2008), “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (pág. 15). Muchos países asiáticos están priorizando la formación docente de calidad y luego apoyan social y económicamente a la profesión, como factor de éxito del sistema social puesto que, al priorizar el bienestar docente, su labor se vuelve más eficaz y consecuentemente la educación supera las expectativas, es el “tradicional respeto por el docente” (McKinsey & Company, 2008, pág. 15).

También, organismos multilaterales como la Organización de Naciones Unidas (ONU) y La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han puesto en marcha acciones de reivindicación docente, evidenciadas en la Declaración de Incheon (2015), que en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible afirma:

(...) velaremos por que los docentes y educadores estén empoderados, sean debidamente contratados, reciban una buena formación, estén cualificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz (pág. 8).

El propósito del presente estudio es explorar la situación de los derechos de los docentes y su sindicato, durante el periodo gubernamental del Eco. Rafael Correa Delgado se aborda las variables de derechos laborales docentes y derechos gremiales. El primer aspecto de la investigación se enfoca en la situación de derechos individuales del magisterio ecuatoriano con base con los convenios internacionales, mandatos constitucionales ecuatorianos, normativas y disposiciones vigentes en el período de estudio. El segundo aspecto describe la situación de la UNE, como el gremio docente de mayor incidencia en la defensa y reivindicación del magisterio ecuatoriano. El estudio se desarrolla mediante un análisis bibliográfico-documental y empírico, mediante la toma de datos de docentes que pertenecen al sector laboral público.

2. Contexto sociopolítico del Correísmo

En el contexto latinoamericano, desde la década del 70 del siglo XX, el neoliberalismo tuvo incidencia en los gobiernos latinoamericanos y ecuatorianos que tomaron decisiones guiados por orientaciones como, “la privatización de la educación que rebaja el docente al mercado y descalifica la profesión, quitando el reconocimiento y autonomía” (Terachi, 2012, pág. 53). Según Isch en Ecuador durante la última etapa democrática, previa al Correísmo, de 1980 al 2007, los proyectos neoliberales en la educación fueron una constante destrucción de lo nacional y local, por imposiciones de organismos financieros como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y Banco Mundial. La deuda externa del país fue el condicionante de presión para la intervención de estas corporaciones que determinó cambios contrarios a una educación con visión nacional, hecho confirmado en informes de los propios bancos gestores de dichos proyectos (Isch, 2011, pág. 3-4).



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 116-135, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1853>

Sin duda la calidad educativa pública fue afectada por proyectos neoliberales, mientras que los gobiernos, estratégicamente, sistematizaron la política de culpar a la docencia por los deficientes resultados de aprendizaje evidenciados en los resultados de las evaluaciones como el Ser Bachiller (prueba de ingreso a las universidades). En estas condiciones la opción válida fue la protesta social en las calles, para hacer escuchar su descontento. Curiosamente en esta protesta nace Alianza País (AP)², liderada por Rafael Correa, con alto apoyo popular, el movimiento político se comprometió por una transformación en la superestructura social, que se concretó en la Constitución 2008, pero que dejó intacta la riqueza en poder de la burguesía.

2.1 El Buen Vivir para el Movimiento Alianza País (AP)

El Sumak Kawsay o Buen Vivir³ al ser la filosofía indígena precolombina, fue acuñada por AP para fundamentar su plan de desarrollo nacional. Correa en su discurso lo utilizó hábilmente en su retórica política, como una antítesis para combatir a la vieja práctica política neoliberal que había sido el paradigma de gobiernos anteriores (Contrato Social por la Educación, 2012). Según Yáñez en aquel momento la filosofía andina del Buen Vivir del gobierno correísta surge como fundamento que prioriza los derechos y el bienestar ciudadano con el que cada uno intenta forjar una vida digna (Yáñez, 2014, pág. 8).

AP en su discurso de masas proclamaba el poder del pueblo, concebido como mandante, en su relación con los gobernantes. Yáñez señala que la sociedad se convertía en actor trascendente en la toma de decisiones de Estado y sujeto de derechos (Yáñez, 2014, pág. 9). Lamentablemente, al pasar de declaraciones y promesas políticas a acciones de gobierno, se expresan contradicciones. En conceptos del mismo Rafael Correa “el presidente de la República no es solo jefe del Poder Ejecutivo, es jefe de todo el Estado ecuatoriano” (Acosta, 2009, pág. 2), con lo cual “subyuga a las otras funciones del poder público y sobre todo al pueblo en la construcción de políticas, ya que los encargados como siempre fueron los organismos del gobierno” (Rojas, Aguilar, Piedra, 2018, pág. 53).

2.2 La visión de derechos docentes

Durante toda la historia según Sánchez el magisterio ha luchado contra la opresión del Estado, como un actor clave en la transformación de la sociedad, especialmente con su aportación al progreso social y a la calidad del sistema educativo, así analiza en la visión sociológica. Sin embargo, de ese importante rol que innegablemente ha jugado el docente, en el Ecuador, históricamente, los derechos docentes han sido relegados por parte de los gobiernos, especialmente en la década correísta (Sánchez, 2016, pág. 12).

Un proyecto emblemático del gobierno de AP es la “proclamación de la Constitución 2008, en la que se priorizan los derechos de la sociedad y naturaleza, por sobre el capital” (Zibell, 2017, pág. 21). Pese a que la inversión social en el primer periodo de gobierno mejora para la educación y se refleja mínimamente en el salario docente, no se alcanza cambios significativos. Estos cambios en la práctica resultaron ser las “mismas recetas neoliberales en la educación” (Isch, 2011, pág. 376). Es justamente el inicio de los conflictos entre el

² Alianza País (AP): movimiento político que recoge el interés de todos los grupos sociales que conforman la sociedad ecuatoriana, propugna una vida digna en pro de edificar un mejor Ecuador (Chamorro, 2018, pág.19).

³ Sumak Kawsay: según Arteaga-Cruz (2017) es una propuesta que pretende centrar la sociedad en el sujeto, un intento de reconstrucción del vínculo sujeto-objeto, una creación de comunidad inspirada desde el ayllu y la propuesta del movimiento indígena ecuatoriano (pág. 909).



gobierno y los docentes, pues la vulneración de los derechos laborales por el Estado ecuatoriano se incrementa.

2.3 Situación de los derechos docentes

Es un derecho humano universal la expresión de opinión que tienen las personas y la sociedad, no debería violentarse este derecho por acciones del Estado. Sin embargo, en el Ecuador, según el Plan nacional del Buen Vivir (2016) indica que:

Desde el advenimiento del Correísmo al poder (...) se han contabilizado por los menos 1409 casos de agresiones a la libertad de expresión en el Ecuador, que van desde "la aplicación selectiva y arbitraria de una legislación que ya de por sí se cuenta como una de las más restrictivas del Continente, la censura previa vía la imposición de contenidos ejercida por distintas autoridades al frivolar y abusar del derecho a la réplica y a la rectificación (aplicados indistintamente), decenas de casos de persecución a tuiteros, blogueros e incluso administradores de páginas de Facebook, censura de contenidos en Internet (...), el cierre de medios e incautación de equipos, nuevos insultos y discurso estigmatizante sobre blancos periodísticos concretos, agresiones físicas, prisión y represión en contra de quienes ejercen el derecho a la protesta (pág. 21).

Es evidente que se restringieron los derechos de opinión a los movimientos sociales que generaban pensamiento crítico, lucha social. Esa restricción recayó obviamente sobre la organización de la docencia, la UNE se vio muy afectada, ya que se le "prohibió el desarrollo de actividades sindicales en los establecimientos educativos estatales, calificándolos como actos políticos que desestabilizan al régimen democrático" (Isch, 2015, pág. 12), lo que afectó al accionar de la organización de los docentes, pero que contrariamente a la intención de desaparecerla, los maestros lo defendieron permanentemente, demostrando reconocimiento a su accionar histórico.

2.4 Seguridad jurídica de la UNE

La seguridad jurídica en términos planteados para el contexto ecuatoriano por Zabala- Egas (2011) asevera que es "cualquier acto, sea por acción u omisión, proveniente de autoridad la lesione o pretenda lesionarla causando daño en forma inminente" (pág. 14). Es decir, el Estado es la institución obligada a asegurar protección a la sociedad, pero al ser el causante de la violencia contra el magisterio, incumple normas constitucionales y legales. La UNE, durante una década fue víctima de inseguridad jurídica y agresión del Gobierno de AP.

Una decisión política que marcó el inicio de la conflictividad entre el gobierno y el gremio docente fue la implementación de la evaluación docente en el año 2009, en vez de capacitar, consensuar con el magisterio el mecanismo político fue el ataque verbal y acciones legales del presidente de la república. Esta acción que debió ser técnica se convirtió en: "una batalla muy dura, más política que técnica, con represión en las calles y policías en las aulas, destinada sobre todo a debilitar al sindicato y a los maestros. La "UNE fue derrotada en forma 'aplastante' sentenció Correa" (Torres, 2009, sección política). Las ofensas, permanentes, desmedidas y sistemáticas del aparato represor del gobierno contra la UNE, tuvieron el efecto planeado, afectaron a la seguridad jurídica de la UNE, así afirma Posso (2014):

(...) no más maltrato, no más descalificación (...) desde militares en las puertas hasta insultos del mandatario: mediocres, pelafustanes, corruptos, vagos (...) y al maestro lo estigmatizaron (...); así es como los



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 116-135, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1853>

docentes a pesar de que normativas nacionales e internacionales los amparan el gobierno violentó y fomentó el temor, perjudicando la educación, al estudiante y al docente (pág. 41).

La oferta demagógica correísta para alinear docentes adeptos a sus posiciones políticas fue la supuesta revalorización magisterial, sin embargo, este proceso precariza a los docentes, y genera reacción de lucha de la UNE, la que consecuentemente fue víctima de linchamiento de los medios públicos, degradación de sus dirigentes, incluso degradación de sectores sociales hacia la docencia. La lucha de la UNE se concentró en los derechos laborales de “contenido social para procurar las mejores condiciones de vida” (Aguilar, 1998, pág. 96), como: el salario, la jubilación, su estabilidad social, el escalafón, concursos de méritos, entre otros.

2.5 Derechos salariales y de jornada laboral

El salario es “un derecho que todo trabajador recibe, de acuerdo con su tiempo y capacidad de trabajo” (Comisión Nacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 2012, pág. 11). Por tanto, “el salario docente es un derecho y a la vez, factor importante que incide en la calidad educativa, derivado de la experiencia, desempeño y evaluaciones, factores que garantizan la remuneración” (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011, pág.21). Fue precisamente el salario uno de los elementos fundamentales que el gobierno de Correa utilizó para sofocar económicamente al docente, ya que, si bien hubo un ligero aumento, no tuvo equiparación con el incremento de la jornada semanal de trabajo, de 25 a 40 horas, lo que condujo inevitablemente a una acelerada pauperización de la profesión docente.

El salario del docente según el Congreso Nacional, previo a las reformas del gobierno Correa se componía de varios rubros salariales como: sueldo básico y adicionales. Los adicionales eran: el incremento por categoría, por función, por tipo de institución, por bono de ubicación rural, urbana, por frontera, compensación por antigüedad, por subsidio educativo-familiar y por incentivo de jubilación (Congreso Nacional Ecuador, 2000). Todos estos factores salariales se unificaron en un salario único, logrado con participación de la UNE.

Las reformas salariales en alguna medida beneficiaron a los docentes que en 2012 iniciaban su magisterio con un salario de 741 dólares, siendo un incremento considerable frente al anterior salario básico de 330 dólares más los bonos y subsidios. Claramente se trató de mejorar el salario docente, pero no fue un incremento equitativo; la reforma se consideró plena cuando se logró mantener las 10 categorías en el escalafón (Posso, 2014, pág. 103). Pero la ubicación docente en la nueva escala salarial ha demorado, ya casi, una década, tanto que hasta la actualidad no se beneficia a todo el magisterio que pertenece al estado.

Otra política implementada es la incidencia del desempeño docente en el salario, es decir que el resultado de la evaluación afectó a los docentes, según dispone la LOEI (2011) en el “Art. 136. Remuneración variable por eficiencia. - La remuneración variable estará vinculada al resultado que haya obtenido la o el docente en la carrera pública en la evaluación aplicada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (...)” (pág. 36). El salario docente así regulado fue una política gubernamental que se implementó para lograr eficiencia de los servidores públicos, entre otros los docentes.

Según Isch la evaluación docente ejecutada por el Ministerio de Educación del Ecuador, como mecanismo de mejoramiento profesional, y sobre todo para cumplir estándares de calidad educativa fue finalmente una prueba de premio y castigo para el magisterio (Isch, 2010, pág. 20). A la vez que se incrementó las horas de clases semanales a 30 y 10 horas



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 116-135, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1853>

para actividades administrativas, en desmedro de la función pedagógica, lo cual, limita que el profesor piense, lea y escriba sobre su experiencia académica.

La evaluación docente ejecutada por el Ministerio de Educación del Ecuador “como mecanismo de mejoramiento profesional, y sobre todo para cumplir estándares de calidad educativa, fue finalmente una prueba de premio y castigo para el magisterio” (Isch, 2010, pág. 20). A la vez que se incrementó las horas de clases semanales, en total 40 horas, 30 para clases y 10 para actividades administrativas. El incremento fue en desmedro de la función pedagógica, pues, limita que el profesor piense, lea y escriba sobre su experiencia académica. Concomitantemente a las disposiciones explicadas, según afirma Chamorro (2018):

Los docentes tienen una sobrecarga de trabajo, pasan más tiempo llenando matrices, recogiendo evidencias, tomando fotos para presentarlas a las autoridades institucionales y a los Distritos. (...), la creciente importancia que le otorga el MinEduc a enfoques tecnocráticos e instrumentales de la educación y la pedagogía (pág. 83).

Desde la administración correísta del gobierno hoy se confirma la sobrecarga burocrática forzada al docente. Se reconoce el desmedro de la calidad de educación, ya que los indicadores no son alentadores pese a los aparentes cambios tan pregonados por el gobierno anterior, y aceptados al inicio del gobierno de Lenin Moreno, pero que el mismo “Fander Falconí, titular del MinEduc, informó que se detectó una excesiva sobrecarga a los catedráticos” (El Telegrafo, 2006, pág. 2), lo cual es una importante autocrítica al poder.

2.6 Estabilidad laboral y jubilación docente

Desde el gobierno de AP, sobre todo para posicionar a la *Red de Maestros*, en desmedro de la UNE, Correa en el 2016 afirmaba reiteradamente que en el Ecuador había un muy alto número de maestros, casi 60 mil, que laboraban en planteles públicos sin contratos y que tampoco estaban registrados en el Ministerio de Educación. Además, percibían salarios inferiores a lo legalmente establecido antes del Correísmo, contrariamente a lo que se pregonaba desde las esferas oficiales, Isch (2010) asevera que:

(...) no cumplía ni siquiera con la generación de las 12 mil partidas acordadas a inicio del gobierno hasta noviembre de 2008 se habían entregado apenas una cantidad cercana a los 3.000 nombramientos mientras más de 6 mil docentes estarían trabajando por contratos temporales, manteniendo la flexibilización laboral propia del neoliberalismo (pág. 18).

Pese a la permanente propaganda gubernamental, sobre todo en las sabatinas, cinco años después, ya en el 2014, las cifras no variaban mucho como lo sostiene el mismo Isch (2015):

De los 147 mil 129 docentes del sistema nacional de educación hasta el año 2013, solo 99.611 tienen nombramiento que garantiza su estabilidad, mientras 47 mil 518 laboran bajo la modalidad de “contrato temporal”, con un sueldo entre 430 y 530 dólares (por lo general, alrededor del 50% del salario de quien tienen nombramiento con estabilidad laboral) (pág. 12).

Concomitantemente se mantuvo modelos de gestión política como la precarización laboral, bajos sueldos, afectación a derechos básicos, este fue un punto clave en donde el gobierno, logró manipular a los docentes para que apoyen la estrategia política de un nuevo gremio



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 116-135, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1853>

llamada la *Red de Maestros* en La Década Perdida en Educación. Al respecto, Vargas-Meza (2016) sustenta que:

Los docentes contratados, no reciben su nombramiento definitivo. Esto es motivo de chantaje, porque deben acudir a las reuniones que convocan y "portarse bien". Últimamente los Distritos contratan docentes para el año lectivo, los despiden diciéndoles que ese puesto ocupará quienes ganaron el concurso Ser Maestro (pág. 48).

La narrativa del movimiento AP sembró falsas esperanzas sobre salarios docentes, pues aplicó las mismas recetas de administraciones neoliberales, incluso con mayor carga ideológica, se vulneró la garantía de derechos, se infringió permanente la LOEI⁴ y sobretodo la Constitución "(...) prohibió la existencia de cualquier contrato precario" (Isch, 2010, pág. 19). Desde el advenimiento en el poder en 2007, AP "ofreció mejorar la jubilación del docente y de los trabajadores ecuatorianos en general, quienes se jubilaban a muy avanzada edad y con salarios indignantes" (Correa, 2016, pág. 7), a pesar de la propuesta de revalorizar al docente; el gobierno de AP en el 2011 mediante las reformas a la LOEI, ejecuta su oferta, ya que deroga el "Decreto Supremo 719, publicado en el RO del 5 de mayo de 1964, que estableció un aporte adicional del 5% de los aportes patronales y personales del magisterio, para financiar la jubilación de los profesores" (Posso, 2014, pág. 98).

En 2015 el gobierno de Correa propina otro golpe político al magisterio ecuatoriano, esta vez, mediante el retiro de los recursos con que el Estado financiaba las pensiones jubilares. El gobierno retira el 40% de apoyo oficial, quebrantando la garantía y obligación del Estado con los jubilados dispuesto por la Ley Orgánica para la Justicia Laboral y Reconocimiento del Trabajo en el Hogar, aprobada por la Asamblea Nacional en 2015, con votos de los diputados de AP (El Universo, 2015).

En mayo de 2015, el gobierno de Correa, con el argumento de que el Estado ayudó a los fondos de cesantía privados de los trabajadores de instituciones públicas en la dolarización del año 1999, pasó el Fondo de Cesantía del Magisterio Ecuatoriano (FCME) a la administración del Estado, supuestamente en aplicación del artículo 220 de la Ley de Seguridad Social. El monto que se tomó el Correísmo fue de aproximadamente "402 millones de dólares" (Unión Nacional de Educadores, 2015, pág. 5).

Uno de los incumplimientos del Correísmo de mayor afectación al magisterio fue no haber cancelado deudas jubilares a docentes ecuatorianos. Es emblemático el caso de "Cumandá Páez, docente que murió de cáncer en el estómago sin recibir los estímulos a la jubilación voluntaria. Aún con vida, la maestra grabó videos criticando los trámites legales que le exigieron seguir para demostrar que ya no podía trabajar" (Contrato Social por la Educación, pág. 4). El gobierno correísta deslindó su responsabilidad aduciendo que las causas fueron los problemas económicos internacionales como el "desplome del precio del petróleo, apreciación del dólar, desaceleración de China, que es el principal financista del planeta" (Correa, 2016, pág. 8).

2.7 Derechos sindicales

La nueva Constitución 2008 dispone la participación ciudadana y el Buen Vivir como mandatos novedosos que fomentan la inclusión de la sociedad. En la práctica estos principios se quebrantan, puesto que "prohíbe la paralización de servicios públicos, entre

⁴ Ley Orgánica de Educación Intercultural.



ellos la educación” (Posso, 2014, pág. 110), lo que vulnera derechos de trabajadores a la resistencia y lucha social.

En el año 2016 como muestra objetiva de la criminalización de la lucha social, “el gobierno del presidente Rafael Correa disolvió (...) el principal gremio de profesores dependientes del Estado, Unión Nacional de Educadores, aduciendo que no cumple sus propios estatutos y reglamentos acerca de organizaciones sociales.” (El Universo, 2016, pág. 1), así se atacó a la representatividad del gremio, mermando la capacidad de defensa de los derechos de los docentes. Esta disposición generó protestas de la UNE y los docentes. El Correísmo lanzó una sostenida propaganda para: “asociar al gremio de los docentes: vagancia, inoperancia, politización e ineficiencia. Postura que se apalancó, por lo demás, en una suerte de desgaste y deslegitimación del sindicato” (Posso, 2014, pág. 119).

Para el 2011 se reafirmaría el conflicto entre el gobierno y el gremio de maestros, ya que mediante la LOEI se coarta “las posibilidades de la huelga y la movilización social del gremio, como mecanismo de lucha por derechos “(...), fundamentalmente, limitan, la capacidad del sindicato de agregar las demandas de sus agremiados” (Posso, 2014, pág. 101). Con esta disposición se mermó el derecho del sindicato a reclamar el poder del gremio. Las normativas que sistemáticamente se iban forjando tuvieron el propósito de desaparecer a la UNE, retirándola su personería jurídica como finalmente sucedió.

2.8 Inhabilitación de la UNE, surgimiento de la RED de maestros

Desde el año 2010 en el discurso gubernamental el “propio Rafael Correa llamó a conformar una nueva UNE” (Isch, 2010, pág. 18), todas las acciones gubernamentales denotan la iniciativa del gobierno por perseguir e inhabilitar a la UNE, esto tuvo efecto hasta el 2015, en que surge la *Red de Maestros* como nuevo sindicato creado por AP. Al respecto, Pinos (2017) afirmaba que: “el gobierno impulsó la creación de un nuevo sindicato llamado Red de Maestros y Maestras por la Revolución Educativa, su número de afiliados crece, aunque su composición, estructura e influencia no alcanza la magnitud de la UNE” (pág. 6).

En el discurso del primer aniversario de la *Red de Maestros*, su ideólogo Rafael Correa afirmaba que los maestros inscritos en dicho programa estaban “para cuidar, no un Gobierno, no un partido político, sino para cuidar lo más preciado que tiene la nación: nuestros niños, nuestros adolescentes, nuestros jóvenes, y su educación” (Correa, 2016, pág. 4). Este gremio fue intermediario para el ingreso de cualquier profesional, incluso bachilleres al magisterio público, factor que en los siguientes años trajo graves efectos en deterioro de la calidad educativa, incluso actos de acoso y violaciones a menores, como consta en la revista *Vistazo*, según la cual “una comisión especial de la Asamblea Nacional determinó la responsabilidad política de los exministros de educación Augusto Espinosa y Freddy Peñafiel en los casos de abuso sexual en colegios” (Santos, 2018, pág. 4).

3. Metodología

1. El enfoque del estudio es cualitativo, en razón que se abordó las variables en estudio, mediante un análisis a profundidad; el diseño es no experimental porque no se manipula variables, también es de características: retrospectiva y transversal, ya que se trató sobre hechos sucedidos; es descriptiva porque se caracterizan los derechos docentes durante el gobierno correísta del 2007 hasta el 2017. El fenómeno se analiza en su realidad socio-natural. Finalmente, es de tipo bibliográfico-documental y de campo porque se sustenta en escritos publicados y percepciones de docentes públicos.



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 116-135, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1853>

2. Se aplicó una encuesta a miembros activos del magisterio público. La población fue de 300 docentes públicos de distintos planteles educativos de la provincia de Pichincha. Contestaron el cuestionario 33 docentes, un 11% del total, mediante el programa Google Drive, abierto por 30 días. El muestreo fue intencional, método que como afirma Alaminos (2006), “constituye una estrategia no probabilística válida para la recolección de datos, en especial para muestras pequeñas y muy específicas” (pág. 50). La muestra tiene limitada representatividad. Varios maestros manifestaron su decisión de no responder por temor a represalias del gobierno. Complementariamente se aplicó entrevistas a expertos: docentes de educación básica y bachillerato, jubilados, ex/dirigentes de la UNE, un asesor de la disuelta Asamblea Nacional Constituyente y a un docente de la Universidad Andina Simón Bolívar.
3. Se organizó la base de datos y se procesó la estadística descriptiva en el programa SPSS, posteriormente se trabajó el análisis dinámico para obtener resultados, analizar discutir y lograr conclusiones. En el cuadro 1 consta el resumen del muestreo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Femenino	17	51,5	51,5
Masculino	16	48,5	100,0
Total	33	100,0	

Cuadro 1. Docentes encuestados por género

4. Resultados y discusión

Una variable esencial para analizar la situación de los derechos docentes es la libertad de opinión que los docentes consideraron transgredida. El cuadro 2 sintetiza el resultado del ítem sobre transgresión de derechos de opinión, cuyas respuestas más significativas son que: el 36.4 % de docentes encuestados, manifiestan estar totalmente de acuerdo, y en la misma dirección, un 33% están de acuerdo. Integralmente, un 69,7% de docentes perciben que sus derechos han sufrido transgresión. Apenas un 20% de docentes expresan no haber sufrido atropello de sus derechos de opinión.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	2	6,1	6,1
En desacuerdo	5	15,2	21,2
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	9,1	30,3
De acuerdo	11	33,3	63,6
Totalmente de acuerdo	12	36,4	100,0
Total	33	100,0	

Cuadro 2. Libertad de opinión

Un derecho humano fundamental es la libertad de reunión y asociación pacífica con fines gremiales, reconocido en la declaración Derechos Humanos de la ONU y en la Constitución



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

2008. Los resultados en el cuadro 3 ilustran que un 56,6%, más de la mitad de los docentes encuestados, respondieron las opciones: totalmente de acuerdo y de acuerdo, en que hubo afectación a la libertad de reunión para los maestros ecuatorianos en el régimen correísta. El 21% de docentes tienen una posición distinta, afirman que no hubo afectaciones a la libertad de reunión.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	2	6,1	6,1
En desacuerdo	5	15,2	21,2
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7	21,2	42,4
De acuerdo	7	21,2	63,6
Totalmente de acuerdo	12	36,4	100,0
Total	33	100,0	

Cuadro 3. Libertad de reunión y asociación docente

El cuadro 4 resume las percepciones docentes sobre la afectación a sus derechos sindicales por parte del gobierno correísta, que socavó la participación de su gremio magisterial histórico, la UNE. El 72,7% de los encuestados están totalmente de acuerdo y en desacuerdo sobre la reducción de los derechos sindicales docentes. Una posición contraria manifiesta en un 18% están totalmente en desacuerdo, pues estiman no haber sido afectados sus derechos gremiales.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	2	6,1	6,1
En desacuerdo	4	12,1	18,2
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	9,1	27,3
De acuerdo	11	33,3	60,6
Totalmente de acuerdo	13	39,4	100,0
Total	33	100,0	

Cuadro 4. Afectación a derechos docentes

El cuadro 5 resume el análisis sobre el conflicto existente entre el gremio docente y el gobierno. El gobierno responsabilizó a la UNE como el mayor causante de la crisis educativa del país. El dato empírico demuestra que un 72,5 % de docentes investigados se alinean con las opciones: totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, así manifiestan su oposición a que son los maestros causantes de la crisis educativa ecuatoriana; mientras que solamente el 15% de los docentes se mostraron indiferentes a la pregunta. Finalmente, un 12% de encuestados se alinean con las afirmaciones del discurso sobre el aspecto en estudio.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	16	48,5	48,5
En desacuerdo	8	24,2	72,7
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	15,2	87,9
De acuerdo	2	6,1	93,9
Totalmente de acuerdo	2	6,1	100,0
Total	33	100,0	

Cuadro 5. Crisis educativa, UNE, políticas



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

El cuadro 6 contiene el análisis de la variable sobre si se mejoró los derechos laborales de los docentes en el gobierno correísta. Al respecto el 66,7% de encuestados manifiestan estar totalmente en desacuerdo y en desacuerdo. El 24% tienen una posición contraria a la mayoría de las respuestas, pues consideran que las condiciones de sus derechos laborales sí mejoraron en el gobierno de Rafael Correa.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	13	39,4	39,4
En desacuerdo	9	27,3	66,7
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	9,1	75,8
De acuerdo	5	15,2	90,9
Totalmente de acuerdo	3	9,1	100,0
Total	33	100,0	

Cuadro 6. Derechos laborales de docentes

El cuadro 7 compendia las apreciaciones de los docentes sobre la participación la UNE en comisiones de Ministerio de Educación para gestionar procesos de ingreso, movilidad y promoción docente. Un amplio 72,7% se inclinan por las opciones totalmente de acuerdo y de acuerdo. Apenas un 18,2% opinan que el magisterio mantuvo derechos de participación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	2	6,1	6,1
En desacuerdo	4	12,1	18,2
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	9,1	27,3
De acuerdo	11	33,3	60,6
Totalmente de acuerdo	13	39,4	100,0
Total	33	100,0	

Cuadro 7. Participación UNE

A cerca de la correcta aplicación de la LOEI y reglamentos de escalafón docente que norman el desarrollo profesional para movilidad y promoción, los resultados en el cuadro 8 muestran que el 63,6% de docentes responden estar totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, el Correísmo no respetó y no aplicó las leyes vigentes. Pero también es considerable que el 27,3% de docentes perciben que hubo una adecuada aplicación de normativas de desarrollo docente.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Totalmente en desacuerdo	11	33,3	33,3
En desacuerdo	10	30,3	63,6
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	9,1	72,7
De acuerdo	6	18,2	90,9
Totalmente de acuerdo	3	9,1	100,0
Total	33	100,0	

Cuadro 8. Aplicación de la LOEI

Uno de los elementos más determinantes para el bienestar humano es el salario por el trabajo realizado. En este ítem, al consultar sobre una remuneración docente justa



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

implementada por el Correísmo, de acuerdo a los resultados del cuadro 9 el 66,7% sostiene estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo en su apreciación, es decir, la mayoría de encuestados consideran que su estipendio fijado por el gobierno no tuvo correspondencia con la jornada incrementada de 25 a 40 horas semanales. Previo a la nueva jornada semanal, muchos docentes complementaban su salario con contratos adicionales, lo que eliminó, en desmedro del bienestar familiar.

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	13	39,4	39,4
En desacuerdo	9	27,3	66,7
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	9,1	75,8
De acuerdo	5	15,2	90,9
Totalmente de acuerdo	3	9,1	100,0
Total	33	100,0	

Cuadro 9. Salario y jornada laboral

El cuadro 10 sintetiza acerca de la flexibilidad laboral aplicada en la contratación docente por el Correísmo. El principal resultado es que más del 66,7% de docentes manifiestan estar totalmente en desacuerdo y en desacuerdo con que el gobierno haya implementado la contratación docente permanente. Efectivamente, las contrataciones temporales se incrementaron para docentes sin formación. Un porcentaje del 24,3% de docentes encuestados se apega a las opciones totalmente de acuerdo y de acuerdo, indican que hubo estabilidad laboral y que no se ha afectado a derechos de estabilidad laboral.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	4	12,1	12,1
En desacuerdo	6	18,2	30,3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6	18,2	48,5
De acuerdo	9	27,3	75,8
Totalmente de acuerdo	8	24,2	100,0
Total	33	100,0	

Cuadro 10. Flexibilización laboral

El cuadro 11 extrae el resultado de la interrogante sobre la jubilación docente y su afectación por las políticas implementadas en el gobierno correísta. El porcentaje de respuesta es que casi el 70% de docentes se inclinaron por las opciones: totalmente de acuerdo y de acuerdo; lo que refleja que la jubilación del docente si se vio afectada por las políticas implementadas desde el poder. Solamente un escaso 18% de docentes considera que no hay transgresión a la jubilación docente. Es decir, más de la mitad de los encuestados evidenciaron una afectación del derecho de una jubilación digna de los docentes fiscales.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	3	9,1	9,1



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

En desacuerdo	3	9,1	18,2
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4	12,1	30,3
De acuerdo	9	27,3	57,6
Totalmente de acuerdo	14	42,4	100,0
Total	33	100,0	

Cuadro 11. Jubilación docente

Según los resultados obtenidos en la encuesta respecto a la situación de derechos docentes, como consta en el cuadro 12, se observa una relativa concordancia entre los docentes encuestados. El 72,7% de encuestados, es decir, tres de cuatro docentes están totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, que se haya respetado los derechos de los docentes ecuatorianos promulgados en la Constitución 2008, LOEI, LOSEP y la séptima política del Plan Decenal.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	14	42,4	42,4
En desacuerdo	10	30,3	72,7
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	9,1	81,8
De acuerdo	4	12,1	93,9
Totalmente de acuerdo	2	6,1	100,0
Total	33	100,0	

Cuadro 12. Respeto derechos docentes

Según consta en el cuadro 13 se investigó sobre la crisis educativa en el Ecuador. El 73% de docentes encuestados se alinean con las opciones totalmente en desacuerdo y en desacuerdo. Las políticas públicas de la educación son emanadas del gobierno y aprobadas por la Asamblea Nacional, el docente tiene la responsabilidad de aplicar procesos curriculares, en la escuela exclusivamente, no la administración del Estado. Desde el gremio docente permanentemente se han hecho propuestas educativas al Ministerio de Educación que no lo acogió, y más bien aplico políticas neoliberales.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	16	48,5	48,5
En desacuerdo	8	24,2	72,7
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	15,2	87,9
De acuerdo	2	6,1	93,9
Totalmente de acuerdo	2	6,1	100,0
Total	33	100,0	

Cuadro 13. Percepción docente sobre crisis educativa

El cuadro 14 condensa las percepciones docentes respecto a que en el gobierno correísta el magisterio ecuatoriano sufrió sumarios, sanciones e incluso despedidos de su trabajo. Se observa que la mayoría de los encuestados, cerca del 64% responden estar totalmente de acuerdo y de acuerdo en sentir temor a la represión. Por lo mismo, se puede deducir que los docentes tuvieron temor a sufrir sanciones laborales, este factor determinó que la gran mayoría desmovilice, se centre a cumplir con disposiciones de sus autoridades educativas e incluso se aísle del resto de docentes para no ser perseguido por supuestos o por hechos de



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

defensa de derechos. El gobierno correísta, sin duda, implantó una política de control extremadamente represiva y sancionatoria para todos los docentes como política de Estado.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	3	9,1	9,1
En desacuerdo	3	9,1	18,2
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6	18,2	36,4
De acuerdo	7	21,2	57,6
Totalmente de acuerdo	14	42,4	100,0
Total	33	100,0	

Cuadro 14. Percepción docente de temor por sanciones

La información cualitativa confirmatoria de los datos proporcionados por la encuesta se obtuvo mediante entrevistas aplicadas a académicos ecuatorianos vinculados al fenómeno en estudio, esto es; el deterioro de los derechos docentes fiscales, durante el periodo gubernamental 2007-2017. El análisis e interpretación de la entrevista se plasmó mediante procedimientos cualitativos para “analizar textos ‘crudos’, como el método de palabras claves en contexto (KWIC por sus siglas en inglés),” (Fernández-Núñez, 2006, pág. 3). El KeyWord In Context es pertinente para trabajar sinonimia y antonimia, a partir de datos cualitativos y subjetivos. Los datos de entrevista se codificaron en un cuadro con las respuestas de expertos, luego se realizó análisis individual por pregunta, así como también un análisis integral de los datos e interpretación; los aspectos más relevantes encontrados son:

- Los expertos entrevistados, mayoritariamente, expresan que hubo deterioro en los derechos de opinión de los docentes, así como en sus libertades de reunión gremial, incluso amenazas, persecución y sanciones a docentes.
- En la situación gremial de la UNE en la etapa correísta, mayoritariamente, los entrevistados destacan su lucha por los derechos docentes públicos, valoran una organización social antagónica con el gobierno. Afirman que la UNE fue objeto de abuso de poder político, llegó hasta su ilegalización e incautación de sus bienes. En cuanto a la *Red de Maestros* adscrita al gobierno, la mayoría de los entrevistados cataloga como una organización momentánea del gobierno correísta.
- Los entrevistados destacan también como un aspecto relevante las sanciones a docentes de oposición agremiados en la UNE por el gobierno, mientras que unos indican salir a protestar por problemas económicos, otros profesores señalan que salían a protestas por oponerse al sistema educativo que no ha cambiado por ser miembros de la UNE. Los docentes caracterizan al gobierno correísta como totalitario-fascista contra toda forma de lucha social, centrada sobre todo en los docentes y servidores del Estado.
- Un factor muy explicado por los expertos fue la eliminación de componentes salariales en la remuneración del docente. La rebaja salarial es una forma de ahorro estatal, y a la vez, también una forma de sobreexplotación laboral.

5. Conclusiones

Acerca del objetivo trazado en el artículo sobre investigar la situación de derechos docentes públicos y la situación gremial UNE durante el Correísmo, se determina que durante este gobierno se promulgó, al inicio, un discurso de izquierda que fue contradecido con su práctica represiva, pues, se afectó al derecho docente, a la calidad de vida en su desempeño profesional y gremial, es decir, la pregonada revalorización de la profesión docente fue



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

solamente un eslogan político. Los derechos laborales docentes en el gobierno correísta, efectivamente, tuvo manifestaciones de irrespeto a acuerdos internacionales de derechos humanos, así como normativas legales internas; incluso pudo haber incurrido en violación de derechos humanos de los docentes ecuatorianos.

Los docentes en la década correísta fueron gravemente afectados en organización gremial, de resistencia, de libertad de opinión, de derechos salariales y de derecho al trabajo. Otros derechos docentes afectados fueron los de desarrollo profesional, movilidad y jubilación.

Indudablemente la década de gobierno correísta implantó una política de control extremadamente represiva y sancionatoria para el magisterio fiscal, como política de Estado. Según afirman Sánchez 2016, UNESCO 2015 y McKinsey & Company 2008, una adecuada atención al sector docente impacta muy fuertemente en la calidad educativa de un país. Al brindar bienestar a cada docente, en lo profesional, personal y social para que pueda gozar de un nivel adecuado de vida, éste genera un alto desempeño que aporta al desarrollo de la sociedad. Justamente, la práctica correísta contradice con lo manifestado, porque las acciones deterioraron la vida del docente ecuatoriano, lo desmotivaron, en desmedro de la educación ecuatoriana.

El acoso e ilegalización a la UNE, así como la creación y apoyo a la *Red de Maestros*, repercutieron en la docencia, ya que los maestros sintieron desprotección, inmovilización profesional, reubicación e incluso despido. Queda aún, por esclarecer, varios casos gestados por el Correísmo en contra de docentes ecuatorianos que seguramente en el futuro se hará justicia.



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 116-135, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1853>

Bibliografía

- Acosta, A. (13 de Marzo de 2009). Política. *Se le chispoteó algo al Presidente*, pág. 2.
- Aguilar, M. (Abril de 1998). Las tres generaciones de los derechos humanos. *Derechos Humanos Órgano Informativo de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México*(30), 93-103.
- Alaminos, A. (2006). El muestreo en la investigación social. En A. Alaminos, & L. Castejón, *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión* (págs. 41-55). Alicante-España: Editorial Marfil, S.A.
- Arteaga-Cruz, E. L. (2017). *Buen Vivir (Sumak Kawsay): definiciones, crítica e implicaciones en la planificación del desarrollo en Ecuador*. Rio de Janeiro: SAÚDE DEBATE . Recuperado el 11 de julio de 2019 de https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/sdeb/v41n114/0103-1104-sdeb-41-114-0907.pdf
- Chamorro, A. B. (2018). *Análisis de los derechos de docentes en el período presidencial, bajo la égida del Movimiento Alianza País*. Quito: Universidad Central del Ecuador. Retrieved from. Recuperado el 12 de julio de 2019 de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/16877/1/T-UCE-0010-FIL-141.pdf>
- Comisión Nacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (2012). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. México: Lexis. Recuperado el 8 de julio de 2019 de http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/7_Cartilla_PIDESCyPF.pdf
- Congreso Nacional Ecuador. (2000). Supplement 20 de julio. Recuperado el 23 de agosto de 2019 de <https://docplayer.es/11104024-Ley-de-carrera-docente-y-escalafon-del-magisterio-nacional-ley-no-94.html>
- Contrato Social por la Educación. (2012). *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción* (Primera ed.). Quito: Contrato Social por la Educación. Recuperado el 7 de julio de 2019 de <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=55490>
- Contrato Social por la Educación. (s.f.). *Contrato Social por la Educación*. Recuperado el 14 de Marzo de 2019, de <http://contratosocialecuador.org/index.php/noticias/noticias-y-eventos-cse/572-maestras-os-luchan-por-su-derecho-a-jubilarse>
- Correa, R. (2016). Retrieved from www.presidencia.gob.ec. Recuperado el 12 de abril de 2019 <https://www.presidencia.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/02/Plan-Decenal-de-Educacion.pdf>
- El Universo. (2015). Suplemento 14 de abril. Recuperado el 12 de julio de 2019 de www.eluniverso.com: <https://www.eluniverso.com/noticias/2015/04/14/nota/4770421/aprobada-ley-justicia-laboral-que-reforma-seguridad-social>
- El Universo. (2016). Suplemento 18 de agosto. Recuperado el 25 de junio de 2019 de www.eluniverso.com.



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 116-135, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1853>

<https://www.eluniverso.com/noticias/2016/08/18/nota/5749674/ministerio-educacion-disuelve-union-nacional-educadores>

- El Telégrafo. (2019). Suplemento 25 de enero. Recuperado el 14 de noviembre de 2019 de www.eltelegrafo.com.ec.
de <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/judicial/12/informe-persecucion-gobierno-correa>
- Fernández-Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.*, 7, 1/13.
- Isch, E. (2010). Por una evaluación para la educación, NO para la exclusión. *Intercambio*(1), 16-22. Recuperado el 12 de agosto de 2019 de <http://es.idea-network.ca/wp-content/uploads/2012/04/intercambio-es-ano3-no1-julio-2010.pdf>
- Isch, E. (2011). Las actuales propuestas y desafíos en educación: el caso ecuatoriano. *Educação & Sociedade*, 373-391. Recuperado el 18 de julio de 2019 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a08.pdf>
- Isch, E. (2015). Las reformas educativas modernizadoras y el ataque a la organización de los maestros en el Ecuador. *Intercambio*(7), 11-13.
- McKinsey & Company (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*(41). Recuperado el 17 de julio de 2019 <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article3077>
- Pinos, J. (2017, Agosto). La sindicalización docente. Entre el derecho a la huelga y la prohibición de limitar un servicio público. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Retrieved from. Recuperado el 8 de junio de 2019 <http://www.eumed.net/rev/cccss/2017/03/sindicalizacion-docente.html>
- Plan del Buen Vivir (2016). www.planv.com.ec. Recuperado el 12 de noviembre de 2019 de <https://www.planv.com.ec/historias/politica/el-reporte-sobre-la-censura-que-fue-censurado-48-horas>
- Posso, C. (2014). *El retorno de Ulises. Estado y participación política: conflicto UNE/gobierno1*. Quito: FLACSO. Retrieved from. Recuperado el 18 de noviembre de 2019 de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/7721/7/TFLACSO-2014CPPC.pdf>
- Rojas, F., Aguilar, V., & Piedra, J. (2018). *Problemas de la Educación* (Primera ed.). Quito: EDICIAM.
- Sánchez, H. (2016). *Nexos*. Recuperado el 16 de julio de 2019 de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=338>
- Santos, T. (2018). Retrieved from. Recuperado el 9 de marzo de 2019 de www.vistazo.com: <https://www.vistazo.com/seccion/pais/actualidad-nacional/quienes-son-los-responsables-de-los-casos-de-abuso>
- Terachi, A. (2012). *El Neoliberalismo y Bienestar Docente: Un Estudio Comparado de las Condiciones Laborales Docentes en el Sistema Escolar Municipal y Particular Subvencionado*. Santiago-Chile: Independent Study Project (ISP) Collection. 1341.



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

- Torres, R. (2009). Recuperado el 15 de julio de 2019 de evaluaciondocenteecuador.blogspot.com:
<http://evaluaciondocenteecuador.blogspot.com/2009/07/la-situacion-actual-resumen-15-julio.html>
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO. Incheon : UNESCO. Recuperado el 13 de julio de 2019 de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Unión Nacional de Educadores. (2015). *Idea Network*. Retrieved from Idea Network. Recuperado el 8 de septiembre de 2019 de <http://idea-network.ca/wp-content/uploads/2015/09/Seguridad-Social-del-Magisterio-Fiscal-del-Ecuador.pdf>
- Vargas-Meza, S. (2016). *Red SEPA*. Recuperado el 12 de septiembre de 2019 de <http://es.idea-network.ca/investigaciones/la-decada-perdida-en-educacion>
- Yáñez, A. (2014). *El Plan Decenal de Educación y el enfoque de Derechos Humanos a través del presupuesto público*. Lupa Fiscal. Quito: Grupo FARO. Recuperado el 15 de septiembre de 2019 de http://www.reduca-al.net/files/observatorio/estudios/lupa_fiscal.pdf
- Zabala-Egas, J. (2011). Teoría de la seguridad jurídica. *Yuris Dictio Revista del Derecho*, 12(14), 13-18.
- Zibell, M. (2017). Tras 10 años de gobierno, además de un Ecuador dividido, ¿qué más deja Rafael Correa? *BBC*. Recuperado el 12 de julio de 2019 de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-38980926>



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 116-135, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1853>

Autores

OSWALDO HARO-JÁCOME Doctor PhD. en Investigación Educativa obtenido en la Universidad de Alicante-España; Magister en Educación; Doctor en Investigación Socio-educativa; Licenciado en Filosofía y Ciencias Socioeconómicas; Profesor Normalista.

Actualmente, es docente titular de la Universidad Central del Ecuador en la Carrera de Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales de la Universidad Central del Ecuador; Ex-director del Instituto Superior de Extensión Universitaria; director de la Carrera Plurilingüe; Ex-Docente titular de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE; Ex-Docente Colegio Municipal Sebastián de Benalcázar y Ex-Vicerrector de la Unidad Educativa Municipal Eugenio Espejo.

ANA CHAMORRO-MORALES Licenciada en Ciencias de la Educación. Mención Ciencias Sociales de la Universidad Central del Ecuador.



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

Revista Cátedra, 3(1), pp. 116-135, enero-abril 2020. e-ISSN: 2631-2875

DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1853>

NORMAS EDITORIALES

La Revista *Cátedra*, de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, de la Universidad Central del Ecuador presenta a continuación la siguiente normativa para la [presentación, estructura y proceso de envío del manuscrito](#).

Estas normas de estilo e instrucciones son de uso obligado para los autores/as, si no se cumple estrictamente con las normas de estilo y las instrucciones proporcionadas el artículo puede ser rechazado.

DIRECTRICES PARA AUTORES/AS

PRESENTACIÓN DEL ARTÍCULO. PLANTILLA

El manuscrito debe cumplir con el **100% al formato de la Plantilla Microsoft Word** proporcionada. Los manuscritos presentados para publicación en la *Revista Cátedra* deberán cumplir con las características que se detallan en las instrucciones de uso de la plantilla de la revista. La plantilla detalla: fuente, tamaño, estilo, alineación, espaciado anterior, espaciado posterior, interlineado y color en cuanto a estilo principal del texto, el título del artículo, los autores, el resumen, las palabras clave, los títulos de secciones, las listas y las citas. A continuación, se detallan otros aspectos que también se deben cumplir para la presentación del manuscrito.

- Escribir el artículo con una extensión de mínimo 10 páginas y máximo 20 páginas, fuera del título, resumen, bibliografía y presentación de los autores.
- Evitar párrafos extensos y párrafos cortos compuestos por una sola oración.
- Escribir el artículo de manera impersonal.
- Citar de acuerdo a las normas internacionales American Psychological Association (APA), en su sexta edición.
- Utilizar correctamente la tilde y los signos de puntuación.
- Presentar el manuscrito en la plantilla Microsoft Word propuesta por la revista.

Descargue la plantilla del manuscrito en

<http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/about/submissions>

ESTRUCTURA DEL ARTÍCULO

La estructura del manuscrito que la *Revista Cátedra* presenta se alinea al formato IMRAD, siglas de los cuatro apartados esenciales de un artículo científico: introducción, materiales y métodos, resultados y discusión (International Committee of Medical Journal Editors, 2018). La estructura IMRAD permite comunicar de manera ordenada, precisa y lógica los resultados del proceso de la investigación, lo usan médicos, ingenieros, académicos, en general todo profesional que quiera escribir un artículo. La estructura es considerada como el eje para todo trabajo científico que quiera ser publicado; aunque el formato IMRAD incluye el cuerpo del artículo hay otros aspectos importantes que se deben considerar.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](#)

Descargue las instrucciones en

<http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/about/submissions>

PROCESO DE ENVÍO

Frecuencia de publicación

Revista Cátedra, tiene una frecuencia cuatrimestral, publica en el periodo de enero-abril, mayo-agosto, septiembre-diciembre. (Se publicará el primer mes de cada periodo). El autor debe considerar las fechas de envío del manuscrito y tomar en cuenta lo siguiente:

La recepción de artículos es permanente y deberán remitirse a través del sistema Open Journal System (OJS), para lo cual es necesario que el autor se registre en <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA>

Al finalizar la versión final del artículo, los documentos que se debe enviar son:

- **Carta de presentación** solicitando la publicación del artículo en la revista. Descargue **en** <https://revista-catedra.facue.info/documentos/carta-presentacion.docx>
- **Declaración de autoría**; los autores del manuscrito declaran que el contenido es original y no se encuentra en revisión en ninguna otra revista; ratifica honestidad y veracidad del trabajo. Descargue en <https://revista-catedra.facue.info/documentos/declaracion-autoria.docx>

VALORACIÓN DEL ARTÍCULO

Previo al envío del manuscrito a través de la plataforma OJS recomendamos, por favor, verifique se cumpla con la plantilla proporcionada en <http://revista-catedra.facue.info/documentos/valoracion-articulo.docx>

COBERTURA TEMÁTICA

Las bases teóricas de las Ciencias de la Educación en sus diferentes especialidades y niveles del sistema educativo.

PÚBLICO AL QUE VA DIRIGIDA LA REVISTA

Todos los investigadores nacionales e internacionales interesados en publicar trabajos de calidad que aporten al perfeccionamiento del proceso educativo. **Se aceptará artículos en español e inglés.**



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

SISTEMA DE ARBITRAJE

Revisión de doble ciego, mínimo dos revisores por artículo, con evaluadores externos.

POLÍTICA DE PRESERVACIÓN DIGITAL

El sitio web de la revista proporciona el acceso a todos los artículos publicados a lo largo de su historia.

POLÍTICA DE ACCESO ABIERTO

La Revista Cátedra provee de acceso abierto y gratuito a las investigaciones con el propósito de intercambiar el conocimiento de manera universal. Los artículos se publican bajo la [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional \(CC BY-NC-SA 4.0\)](#)

DETECCIÓN DEL PLAGIO

La revista usa el **sistema antiplagio URKUND**.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](#)

ANEXOS**CARTA DE PRESENTACIÓN**

Srs. Editores Directores de la Revista *Cátedra*

De nuestras consideraciones:

Quienes suscriben,(autores se identifican con nombres completos, se enumeran con número, ordenados de acuerdo a participación, indican institución, ciudad, país, correo electrónico). Solicitamos la publicación del artículo en la Revista *Cátedra*, para lo cual se pone en consideración:

(responder las siguientes preguntas con un máximo de 50 palabras cada una)

Problema investigado:

Solución propuesta:

Método empleado en la investigación:

Los autores se responsabilizan del contenido del mismo y de haber contribuido a la redacción, revisión y corrección del mismo.

Anticipamos nuestros agradecimientos, por su atención a la presente.

En _____(ciudad), a los _____días del mes de _____de 201_

Firmado. (Por autor o autores).



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

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Los Editores jefe les recuerda a los autores del manuscrito que el contenido debe ser único y original, y no se encuentra en revisión en ninguna otra revista en forma simultánea, por lo que se ratifica honestidad y veracidad de los trabajos. Caso contrario deberán notificar inmediatamente al Consejo Editorial de la revista vía correo electrónico.

Los autores del manuscrito certifican con su firma que el tema propuesto, ejecución, interpretación de datos, y conclusiones son ciertas y auténticas.

Para formalizar el manuscrito original en la parte pertinente se observará un formulario que solicita una serie de datos con la firma del autor y los coautores.

El formulario lleno se adjunta escaneado por la misma plataforma de la revista, esto certifica la veracidad y honestidad del manuscrito.

Título del trabajo:(en español la primera línea, la segunda línea en inglés, centrado, con mayúscula, con negrita, con cursiva, con un máximo de 20 palabras).	
DECLARACIÓN DE AUTORÍA DEL MANUSCRITO (MARCAR TODAS LAS CASILLAS)	
<input type="checkbox"/>	El manuscrito es original e inédito, no se ha enviado a otra revista, revistas, congresos, capítulos de libros o cualquier otra publicación similar para su revisión y posible publicación.
<input type="checkbox"/>	Las citas textuales siempre están referenciadas, indicando el número de página del origen de la cita textual cuando sea posible.
<input type="checkbox"/>	La información contenida en el manuscrito es conforme a fuentes bibliográficas actualizadas de alto valor académico de trabajos previamente publicados.
<input type="checkbox"/>	Las figuras y cuadros están citados, y se considera los permisos necesarios para su reproducción.
<input type="checkbox"/>	Los datos, contenidos, que no está en fuentes bibliográficas, pero que consta en el manuscrito son de propiedad intelectual de los autores, y si fuere el caso se responsabilizan de haber solicitado a otras fuentes obtenidas por comunicación verbal o escrita.
Declaración de duplicación parcial o total (marcar sólo las casillas que sean necesarias)	
<input type="checkbox"/>	Algunas partes del manuscrito han sido publicadas con anterioridad en otras publicaciones públicas, como por ejemplo, actas de congresos, revistas o capítulos de libros (si fuera el caso, completar la información pertinente en observaciones)



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

<input type="checkbox"/>	Este trabajo es una traducción de una publicación similar de los autores y es copiado de textos íntegros con autorización de los autores y editores de dicha publicación. Esta circunstancia se reconocerá expresamente en la publicación final. (Completar la información en el apartado de observaciones).		
Autoría (marcar todas las casillas)			
<input type="checkbox"/>	Los abajo firmantes han sido parte de todo el desarrollo del manuscrito. También participaron en ajustes de borradores del documento, aprobaron su versión final y están de acuerdo con su divulgación formal.		
<input type="checkbox"/>	No se ha omitido ninguna firma responsable del trabajo y se satisfacen los criterios de autoría científica.		
Obtención de datos e interpretación de resultados (marcar todas las casillas)			
<input type="checkbox"/>	Los responsables del trabajo han evitado cometer errores en su metodología y fundamentación, así como en la presentación de los resultados y en su interpretación. Caso contrario, antes o después de su publicación, advertirán seguidamente a la Dirección de la revista.		
<input type="checkbox"/>	Las deducciones o resultados del trabajo investigativo se han interpretado de forma objetiva y conjunta.		
Reconocimientos (marcar todas las casillas)			
<input type="checkbox"/>	Se agradece todas las fuentes de financiación para este estudio, se indica de forma concisa el organismo que financió y el código de identificación.		
<input type="checkbox"/>	Se menciona en los agradecimientos a todas las personas que colaboraron en la elaboración del manuscrito.		
Conflicto de intereses (marcar esta casilla si es necesario)			
<input type="checkbox"/>	Los firmantes del manuscrito comunican que no tienen vínculos de ninguna índole de carácter comercial, tampoco con personas o instituciones que pudieran tener intereses relacionados con el manuscrito.		
Cesión de derechos y distribución (marcar esta casilla).			
<input type="checkbox"/>	Los autores conservan todos los derechos de publicación del artículo y conceden a la Revista Cátedra una licencia no exclusiva, intransferible y sin regalías por duración ilimitada para su reproducción, distribución y comunicación pública a nivel mundial bajo una licencia Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)		
AUTORÍA			
APELLIDOS	NOMBRES	FIRMA	FECHA



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

En _____(ciudad), a los _____días del mes de _____de 201_

Firmado. (Por autor o autores).

Declaración de autoría. Adaptado de: (Editorial CSIC., 2017, págs.2-5).



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

PLANTILLA DE EVALUACIÓN DE MANUSCRITOS PARA REVISORES EXTERNOS

DATOS DEL ARTÍCULO		
Fecha envío evaluación:	Fecha devolución evaluación:	Código del artículo:
ESTRUCTURA DEL ARTÍCULO		
INDICADORES	Valore de 0 a 1	COMENTARIO
1. El título del manuscrito se encuentra en español e inglés (máximo 20 palabras).		
2. Los autores se identifican con nombre y apellidos, indican institución, ciudad, país, correo electrónico y el código ORCID.		
3. Los autores al final del artículo detallan grados académicos e instituciones de trabajo.		
4. Se incluye resumen en español, mínimo 200 y máximo 250 palabras. El resumen describe: justificación del tema, objetivos, metodología, resultados importantes y conclusiones.		
5. Se incluye abstrac en inglés con la misma extensión y estructura que el resumen en español.		
6. Palabras clave (español) y Keywords (inglés): mínimo 5 y máximo 8 separadas por comas y ordenas alfabéticamente.		
7. La introducción posee este orden: descripción breve del tema, planteamiento del problema, objetivo de la investigación, presentación de la idea a defender justificación, interés, importancia, actualidad, pertinencia del estudio, citas bibliográficas y finalmente, una breve descripción de la estructura del manuscrito.		
8. El artículo tiene literatura relevante.		
9. Se presentan con precisión los métodos y materiales utilizados.		
10. Los cuadros y figuras que presentan los resultados más importantes de la investigación están numerados consecutivamente, poseen título y fuente si no son de elaboración propia. Tiene como máximo seis materiales ilustrativos.		
11. Se plantea una discusión científica.		
12. En las conclusiones se resume los principales hallazgos, se explica las limitaciones de la investigación realizada.		
13. Las citas en el manuscrito se ajustan a la normativa APA, sexta edición.		
OTRAS CONSIDERACIONES		



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

14.Redacción: Párrafos no cortos (mínimo 2 oraciones). Párrafos no demasiado extensos (máximo 8 oraciones). Oraciones no demasiado extensas (máximo 25 palabras). Ausencia de faltas de ortografía y modismos. Uso adecuado de los signos de puntuación.		
15.Relevancia de la temática: El artículo analiza la pertinencia de temas de acuerdo al ámbito educativo.		
16.Originalidad del trabajo: El artículo presenta un contenido inédito, no presentado previamente en otras publicaciones.		
17.Bibliografía: Las referencias están actualizadas, son pertinentes, principalmente de fuentes primarias y documentos científicos como artículos de congreso, de revista y libros.		
18. La bibliografía responde a los autores que se mencionan en el desarrollo del artículo.		
19. Se ha respetado la plantilla y el formato del manuscrito. Ver https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA en		
20. El artículo tiene una extensión de mínimo 10 páginas y máximo 20 páginas, fuera del título, resumen, bibliografía y presentación de los autores.		
TOTAL, EVALUACIÓN		
SOBRE LA RESPUESTA FINAL DE LA EVALUACIÓN		
Recomienda publicar el artículo:		
Se acepta el artículo con correcciones (indique las correcciones que deben aplicar los autores).		
Las correcciones están adjuntas en el documento.		
El artículo no se acepta para publicación (indique las razones).		



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

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
FACULTAD, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Ph.D. Fernando Sempértegui Ontaneda
Rector

Ph.D. Guillermo Terán Acosta
Decano de la Facultad de Filosofía, Letra y Ciencias de la Educación

DIRECTOR /EDITORES JEFE

Ph.D. Sergio Luján Mora. Universidad de Alicante, España

MSc. Verónica Patricia Simbaña Gallardo. Universidad Central del Ecuador, Ecuador

Periodo de publicación: enero- abril 2020
Versión digital.

Consulta más en:

<http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA>

Página web. Ingrese a:

<http://revista-catedra.facue.info/index.html>

Para conocer más acerca de:

Formato y estructura del manuscrito. Ingrese a:

<http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/about/submissions>

Contacto:

Correo electrónico revista: revista.catedra@uce.edu.ec

REVISTA
CÁTEDRA



Visítanos en: <https://revista-catedra.facue.info>
Correo: revista.catedra@uce.edu.ec