



REVISTA

CÁTEDRA

Enero 2019 | Vol.2 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.

e-ISSN: 2631-2875

DOI:

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/)

(<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: Redes sociales, Facebook e Instagram

AUTORIDADES:

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

Ph.D. Fernando Sempértegui Ontaneda

Rector

MSc. Marco Pozo Zumárraga

Vicerrector Administrativo

Ph.D. Ruth Enriqueta Páez Granja

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

Ph.D. Héctor Alfonso Simbaña Cabrera

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

MENCIÓN DEL CUERPO EDITORIAL

DIRECTOR /EDITORESJEFE

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

MSc. Verónica Patricia Simbaña Gallardo. Universidad Central del Ecuador, Ecuador (vpsimbanag@uce.edu.ec, [sitio web](#))

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, [sitio web](#))

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

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

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

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

EDITOR ACADÉMICO

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

EDITOR DE REDACCIÓN

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

EDITOR ASOCIADO

MSc. Franz Del Pozo. Universidad Central del Ecuador, Ecuador. Universidad Católica Andrés Bello. Venezuela (postgrado@ucab.edu.ec)

EQUIPO TÉCNICO

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

DIAGRAMADOR

Lic. Jorge Adrián Santamaría Muñoz. Universidad Central del Ecuador. (jasantamaria@uce.edu.ec)

DISEÑADOR

Lic. Jorge Adrián Santamaría Muñoz. Universidad Central del Ecuador.

(jasantamaria@uce.edu.ec)

Lic. Doménica Rubí Chamorro Donoso. UTE. (domenica.chamorro@ute.edu.ec)

DISEÑADOR DE PORTADA

MSc. José Abraham Bastidas Narváez. Universidad Central del Ecuador. (jabastidas@uce.edu.ec)

(uce.edu.ec)

TRADUCTOR

Ph.D. Adriana Beatríz Curiel Ávila. Universidad San Francisco de Quito. Ecuador.

(arcuriela@asig.com.ec, [sitio web](#))

MAQUETADOR

Lic. Jorge Adrián Santamaría Muñoz. Universidad Central del Ecuador.

(jasantamaria@uce.edu.ec)

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)

Lic. Jorge Adrián Santamaría Muñoz. Universidad Central del Ecuador.

(jasantamaria@uce.edu.ec)

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

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.

DEL EQUIPO TÉCNICO

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



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

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 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.



[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 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-nc-nd/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.
- **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



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

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

La dimensión educativa desde el punto de vista del estudiante

<i>La educación intercultural y la etnomatemática en la formación del docente de Matemática y Física.....</i>	15-26
---	-------

Iván Dávila-Garzón

Ximena Pinos-Benavides

<i>La cultura como factor de interés para el aprendizaje del francés como idioma extranjero.....</i>	27-43
--	-------

Jorge Delgado-Rocha

Katherine Sánchez -Medina

<i>Relación entre rendimiento académico y asistencia como factores de promoción estudiantil.....</i>	44-59
--	-------

Segundo Barreno-Freire

Oswaldo Haro-Jácome

Paola Flores-Yandún

<i>Las dimensiones sustantivas y dialógicas del pensamiento crítico en estudiantes de bachillerato y universitarios.....</i>	60-75
--	-------

Manuel Gonzalo Remache-Bunci

La dimensión educativa desde el punto de vista del docente

<i>Las competencias digitales en docentes y futuros profesionales de la Universidad Central del Ecuador.....</i>	76-97
--	-------

Juan Cobos-Velasco

Lilian Mercedes Jaramillo-Naranjo

Santiago Vinueza- Vinueza

<i>La innovación en el uso del lenguaje en contexto cambia la forma de pensar de los docentes.....</i>	98-115
--	--------

Nelly Carrillo-Aguilar

<i>La evaluación al desempeño directivo y docente como una oportunidad para mejorar la calidad educativa.....</i>	116-131
---	---------

Beatriz Córdor-Quimbita

Manuel Remache-Bunci



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

La dimensión educativa desde el punto de vista de los paradigmas educativos

Pertinencia del método ARTE para la enseñanza del cuento latinoamericano en Educación General Básica (EGB).....132-147

Andrés Román-Orbe

Kerly Hidalgo-Medina

Saber, enseñar y cambiar. Aproximación a las tecnologías en la educación superior..... 148-161

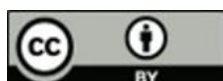
Ana Beatriz Martínez-González

Omar Astorga

Evaluación sobre las relaciones de poder, estado y educación..... 162-174

Juan Durán-Molina

Fernando Rodríguez-Arboleda



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



REVISTA

CÁTEDRA

EDITORIAL

Revista Cátedra, de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador difunde artículos orientados al perfeccionamiento del proceso educativo y su vinculación con la sociedad.

Es grato para la Revista Cátedra presentar el volumen dos, número uno en la versión electrónica. La temática que se desarrolla en esta oportunidad tiene sus bases teóricas en las Ciencias de la Educación en sus diferentes especialidades y niveles educativos, es así que se expone algunos aspectos relevantes tales como: la dimensión educativa desde el punto de vista del estudiante; la dimensión educativa desde el punto de vista del docente y la dimensión educativa desde el punto de vista de los paradigmas 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 diez artículos aprobados:

El primer artículo tiene como título *La educación intercultural y la etnomatemática en la formación del docente de Matemática y Física*, de la autoría de Iván Dávila-Garzón y Ximena Pinos- Benavides. El manuscrito tiene como propósito estudiar el aporte de la educación intercultural y la etnomatemática en la formación académica de los estudiantes y docentes de Matemáticas y Física en la Universidad Central del Ecuador.

El segundo artículo tiene como título *La cultura como factor de interés para el aprendizaje del francés como idioma extranjero*, de la autoría de Jorge Delgado-Rocha y Katherine Sánchez -Medina. El manuscrito tiene como objetivo determinar la imagen de la Alianza Francesa de Quito que se ha generado gracias a la utilización de la cultura francesa como atrayente para los estudiantes de la institución.

El tercer artículo tiene como título *Relación entre rendimiento académico y asistencia como factores de promoción estudiantil*, de la autoría de Segundo Barreno-Freire, Oswaldo Haro-Jácome y Paola Flores-Yandún. El manuscrito tiene objetivo analizar la relación existente entre los promedios de las calificaciones y las asistencias de los estudiantes; el análisis estadístico muestra una correlación positiva moderada y directamente proporcional entre ambas variables.

El cuarto artículo tiene como título *Las dimensiones sustantivas y dialógicas del pensamiento crítico en estudiantes de bachillerato y universitarios*, de la autoría Manuel Gonzalo Remache-Bunci. El manuscrito analiza el pensamiento crítico como



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

uno de los pilares fundamentales en el desarrollo personal, social y académico del individuo porque ayuda a procesar y construir conocimientos conscientes del mundo real.

El quinto artículo tiene como título *Las competencias digitales en docentes y futuros profesionales de la Universidad Central del Ecuador*, de la autoría de Juan Cobos-Velasco, Lilian Jaramillo-Naranjo y Santiago Vinueza-Vinueza. El manuscrito realiza un diagnóstico de las competencias digitales que poseen los futuros profesionales y docentes en el ejercicio de su profesión; los resultados muestran que la mayor parte de los futuros profesionales disponen de un nivel básico de competencia digital.

El sexto artículo tiene como título *La innovación en el uso del lenguaje en contexto cambia la forma de pensar de los docentes*, de la autoría de Nelly Carrillo-Aguilar. El manuscrito determina cómo los docentes, luego de una capacitación en el uso del lenguaje en contexto mejoran sus procesos de comprensión lectora, y cambian su forma de pensar con respecto a sus prácticas pedagógicas.

El séptimo artículo tiene como título *La evaluación al desempeño directivo y docente como una oportunidad para mejorar la calidad educativa*, de la autoría de Beatriz Córdor-Quimbita y Manuel Remache-Bunci. El manuscrito estudia cómo el desempeño directivo y docente influyen en el aprendizaje, y cómo el mantener prácticas pedagógicas tradicionales no contribuyen al mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

El octavo artículo tiene como título *Pertinencia del método ARTE para la enseñanza del cuento latinoamericano en Educación General Básica (EGB)*, de la autoría de Andrés Román-Orbe y Kerly Hidalgo-Medina. El manuscrito presenta el empleo del método ARTE, un conjunto de actividades reflexivas, teóricas y experimentales basado en las teorías de aprendizaje de Piaget, Vigotsky y Ausubel, en la enseñanza de Lengua y Literatura.

El noveno artículo tiene como título *Saber, enseñar y cambiar. Aproximación a las tecnologías en la educación superior*, de la autoría de Ana Beatriz Martínez-González y Omar Astorga. El manuscrito analiza algunas tendencias tecnológicas que vienen afectando a la educación superior.

El décimo artículo tiene como título *Evaluación sobre las relaciones de poder, estado y educación*, de la autoría de Juan Durán-Molina y Fernando Rodríguez-Arboleda. El manuscrito evalúa la relación existente entre el saber y el poder y su relación con las inequidades sociales.

Revista Cátedra agradece a todos los autores y evaluadores de los artículos que han hecho posible la publicación de este volumen. Extiende la invitación a la comunidad académica nacional e internacional a presentar sus trabajos de investigación relacionados a las bases teóricas de 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/)

La educación intercultural y la etnomatemática en la formación del docente de Matemática y Física

Intercultural education and ethnomathematics in teacher training in Mathematics and Physics

Iván Dávila-Garzón

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

lidavilag@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-1541-7875>

Ximena Pinos-Benavides

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

cxpinos@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-6441-3590>

(Recibido: 14/10/2018; Aceptado: 24/10/2018; Versión final recibida: 29/11/2018)

Cita del artículo: Dávila-Garzón, I. y Pinos-Benavides, X. (2019). La educación intercultural y la etnomatemática en la formación del docente de Matemática y Física. *Revista Cátedra*, 2(1), 15-26.

Resumen

En el rediseño curricular de la Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Matemática y Física, de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, de la Universidad Central del Ecuador se incluyen dos disciplinas: Educación Intercultural e Inclusiva y la Etnomatemática. La educación intercultural e inclusiva se presenta con lineamientos para preservar los saberes y cosmovisión de los pueblos plurinacionales. La etnomatemática usa sus aplicaciones en el campo de la matemática. El presente artículo tiene como objetivo estudiar el aporte de las disciplinas mencionadas en la formación académica de los estudiantes y docentes. El estudio se hará a partir de los principales postulados de Osuna y D'Ambrosio quienes realizan sus aportes en torno a la educación intercultural y al inicio del estudio de la etnomatemática, de aquí se determinan los principales insumos teóricos para comprender procesos de construcción y reconstrucción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el proceso de formación de docentes se analizará los aspectos principales para que su enseñanza sea intencional y orientada a las condiciones de la sociedad actual. En el proceso de formación de los estudiantes que serán los futuros



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 15-26, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1276>

docentes de Matemática y Física se desarrollarán investigaciones prácticas para impulsar la construcción del conocimiento y fortalecer de la identidad nacional, pues, está desapareciendo. Los resultados del aprendizaje de estas asignaturas fortalecerán la formación integral y las prácticas interculturales educativas con compromiso social y ético.

Palabras clave

Campo de formación, diseño curricular, Educación intercultural, Etnomatemática, formación docente.

Abstract

The research on intercultural education and ethnomathematics in teacher training in Mathematics and Physics is important because of the new curricular design of the Pedagogy Career of Experimental Sciences, Mathematics and Physics at the Faculty of Philosophy, Letters and Education Sciences, Universidad Central del Ecuador. Two disciplines are included in the field of Integration of knowledge and culture contexts, these disciplines are Intercultural and Inclusive Education and Ethnomathematics, and present guidelines for preserving the knowledge and worldview of the plurinational people; ethnomathematics use their applications in the field of mathematics. The objective of this article is to study the contribution of the disciplines mentioned in the academic training of students and teachers, and will be based on the main postulates of Osuna and D'Ambrosio who made their contributions in the intercultural education. The main theoretical inputs to understand construction and reconstruction processes are determined. In the process of teacher training, the main aspects will be analyzed so that their teaching is intentional and oriented to the conditions of today's society. In the process of training students practical research will be developed to promote the construction of knowledge and strengthen national identity, a topic that is being lost.

Keywords

Training field, curricular design, intercultural education, ethnomathematics, teacher training.

1. Introducción

La investigación bibliográfica y documental sobre la educación intercultural y la etnomatemática en la formación del docente de Matemática y Física es de importancia por cuanto en el nuevo diseño curricular se proponen estas dos nuevas asignaturas y se debe proponer y desarrollar los contenidos de cada una de ellas en el proceso de aprendizaje del nuevo docente. Con el estudio de la educación intercultural se llegará a preservar los saberes y cosmovisión de la población indígena. Con la etnomatemática se propondrá la utilización de los conocimientos de la etnociencia y la aplicación de los recursos utilizados en esos pueblos en el campo de la matemática.

El problema fundamental del estudio es rescatar y recuperar los saberes ancestrales y la cosmovisión de los pueblos. El identificar las definiciones básicas para iniciar el conocimiento de estas asignaturas con una intencionalidad formativa, será lo fundamental para el desarrollo de procesos de construcción y reconstrucción de significados y sentidos, que se sustente en la relación dialéctica entre la naturaleza humana y su capacidad transformadora del estudiante.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 15-26, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1276>

El proceso de formación de los profesionales en educación es intencional y orientado a formar ciudadanos que reúnan las condiciones que la sociedad actual demanda. La formación de los nuevos docentes lleva consigo actividades para impulsar el desarrollo de personas comprometidas con la historia y las tradiciones de su medio, profundamente reflexivos, con capacidad plena para el análisis, la argumentación, preparados para asumir los desempeños laborales y profesionales que la profesión lo requiere. Lo que se resume en profesionales comprometidos, flexibles y trascendentes.

El objetivo de la investigación es colaborar con la Carrera de Pedagogía de las Ciencias experimentales, Matemática y Física, en la organización de los conocimientos del sistema conceptual y de auto referencia favoreciendo la interacción entre las disciplinas. Para llegar a este propósito se utilizará métodos, procesos y procedimientos que den una identidad propia, además ofrecer a los docentes y estudiantes las pautas preliminares sobre el estudio de la educación intercultural y la etnomatemática en el nuevo currículo. Además, como propone Granados (2012), el nuevo pensamiento de educación superior se acomoda con base en el principio de adaptación complementaria e interdependiente a las transformaciones producidas en los últimos años referentes a la organización del conocimiento y los aprendizajes a la luz de los innovados horizontes epistemológicos de la complejidad, la ecología de saberes, que generen creatividad con entornos colaborativos e interculturales (Diseño Curricular de la Carrera de Matemática y Física, 2016, pág. 22).

Los núcleos básicos que configuran los constructos teórico-metodológicos, de las disciplinas que sustentan la profesión, con respecto a la educación intercultural y la etnomatemática, están en relación con la sociedad contemporánea y la política educativa. Las estrategias y métodos de enseñanza serán intencionados a proponer una educación holística, con la integración de saberes para formar un sujeto activo comprometido con la identidad nacional.

Es de importancia, actualidad, pertinencia e interés el presente estudio, puesto que el estudiante de Matemática y la Física, futuro docente, luego de su grado prestará sus servicios profesionales en la Educación General Básica Superior y en el Bachillerato. Con estos nuevos conocimientos podrá formar de mejor manera a sus estudiantes. La propuesta del rediseño es una alternativa indispensable para atender la demanda de las instituciones del Sistema Educativo Ecuatoriano, que requieren del concurso de profesionales de estas áreas en los niveles educativos indicados.

La Matemática y la Física son disciplinas que deben ser impartidas adecuadamente, puesto que aportan significativamente al desarrollo local y regional. Solo los docentes especializados en estas asignaturas, son altamente calificados y contribuyen al mejoramiento de la calidad académica de los estudiantes, a la formación de buenos ciudadanos. Promoverán la producción del conocimiento y sus aprendizajes, el reconocimiento de la realidad, el proyecto de vida, los ambientes de aprendizaje, el carácter integrador del currículo, aspectos que son pertinentes y de actualidad.

En el presente estudio se presentan datos relacionados con la educación intercultural, teorías y enfoques, prácticas docentes interculturales, la interculturalidad en la Constitución, importancia y estrategias. Con respecto a la etnomatemática, se indica su objeto, la formación del docente. Finalmente se presenta una serie de conclusiones de esta investigación documental, que ayudará a docentes y estudiantes a enfrentar este nuevo reto.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 15-26, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1276>

2. Educación intercultural

2.1 La interculturalidad: teorías y enfoques

La interculturalidad es una forma de vida y de coexistencia entre los individuos que determina la interrelación e interacción de las personas dentro de un grupo social. Al respecto, Nomberto (2010) sobre la Teoría de la interculturalidad manifiesta que:

La interculturalidad se refiere a la interacción comunicativa que se produce entre dos o más grupos humanos de diferente cultura. Si a uno o varios de los grupos en interacción mutua se les va a llamar etnias, sociedades, culturas o comunidades es más bien materia de preferencias de escuelas de ciencias sociales y en ningún caso se trata de diferencias epistemológicas (pág.18).

En la biblioteca virtual de los pueblos indígenas, se indica que la interculturalidad es el contacto e intercambio entre culturas en términos equitativos y en condiciones de igualdad. Ese contacto e intercambio, no deben ser pensados en términos étnicos sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones. Todo lo anterior debe ser orientado a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo de las capacidades de los individuos y comunidad, por encima de sus diferencias culturales y sociales. Por lo tanto, la interculturalidad trata de romper con la historia hegemónica y reforzar las identidades tradicionalmente.

En el Análisis interseccional y enfoque intercultural, Walsh (2010), manifiesta que existen tres enfoques de la interculturalidad. El primer enfoque hace referencia al contacto e intercambio entre culturas, cuyo problema minimiza y oculta la dominación en la que se lleva a cabo la relación. El segundo enfoque se denomina funcional, la misma que enraza el reconocimiento de la diversidad y la diferencia cultural como metas de inclusión en la estructura social establecida. El tercer y último enfoque es la interculturalidad crítica que parte del reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado (Walsh, 2010, págs. 31-52).

Por lo tanto, la interculturalidad significa la construcción de relaciones equitativas entre las personas, etnias y culturas. Algunos elementos que contribuyen a la educación intercultural, como lo indica la Organización de las Naciones Unidas, se relacionan a los aspectos educativos, políticos, económicos, culturales, ambientales, jurídicos. En el ámbito educativo, se refiere a la interculturalización de la educación, en temas fundamentales como leyes de educación, proyectos educativos, objetivos, políticas, planes y programas, currículo, formación docente, textos escolares, cultura escolar y el intercambio con la comunidad y el contexto.

Al respecto, Walsh (2010) manifiesta:

La interculturalidad es inseparable de la cuestión de la identidad. El hecho de relacionarse de manera simétrica con personas, saberes, sentidos y prácticas culturales distintas, requiere un autoconocimiento de quién es uno, de las identidades propias que se forman y destacan tanto lo propio como las diferencias. La identidad propia no es algo que podemos elegir, sino algo que se tiene que negociar socialmente con todos los otros significados e imágenes construidos como conocimientos que nuestro propio uso



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 15-26, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1276>

de la identidad activan (Hall, 1997). Es decir, identificarnos dentro del entorno familiar y cultural requiere, al mismo tiempo, diferenciarnos de otros distintos y diferentes procesos de identificación, muchas veces inconscientes (pág.54).

De lo anterior, se desprende que son conceptos complementarios, una localidad, pueblo o ciudad, los mismos que están caracterizados por rasgos culturales diferentes unos de otros por medio de los cuales podemos distinguirlos. Además, en cada de estos grupos pueden existir subdivisiones sociales que mantengan sus propias características que los distinguan.

2.2 Prácticas docentes interculturales

De conformidad con el nuevo diseño curricular (2016), la carrera de Matemática y Física, empieza a construir prácticas interculturales insertando la cátedra de Educación Intercultural que beneficie la formación del futuro docente. Se puede anotar algunas como el conocimiento de la diversidad cultural de las nacionalidades y pueblos del país. La valorización de las manifestaciones culturales de los diversos integrantes. La aplicación de estrategias y creación de recursos didácticos que permitan una educación intercultural.

Para llegar a lo indicado, se puede desarrollar la creación de proyectos que propicien la educación intercultural. Investigaciones que propongan el desarrollo del estudiante en aspectos de interculturalidad. Fomentar la interdisciplinariedad con la etnomatemática para conseguir la recuperación de los saberes y cosmovisión ancestrales, nuestro lenguaje y la identidad nacional.

2.3 La interculturalidad en la Constitución del Ecuador

En la Constitución Política del Ecuador del año 2008, se encuentran algunos artículos que se refieren a la educación intercultural, en particular. En el artículo 27 se indica que la educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez. Lo que en síntesis destaca el carácter antropológico de la educación, que incluye todas las dimensiones inherentes al ser humano. Y se destaca el carácter intercultural de la educación.

El artículo 29, señala que es obligación del Estado garantizar el derecho de las personas y de aprender en su propia lengua y ámbito cultural. Esto exige que se tomen en cuenta a todas las personas que habitan en el territorio ecuatoriano, incluyendo a quienes proceden de realidades culturales y lingüísticas diversas.

Finalmente, en el artículo 57, numeral 14, se hace referencia a desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior. Se debe, además, cuidar y preservar las identidades de acuerdo con metodologías de enseñanza y aprendizaje.

Lo indicado en la Carta Magna posibilita que, en la carrera de Matemática y Física se tomen en cuenta esos aspectos. Se deberá conducir al estudiante a la preservación de las identidades culturales de nuestro país.

2.4 Importancia de la educación intercultural

De conformidad con el artículo de Akros (2018), la educación intercultural “ha cobrado una gran importancia, porque propone que se valore más la diversidad, para que haya más



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 15-26, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1276>

respeto hacia las personas y su libertad de pensamiento” (p. 2). En este sentido se confirma que la interculturalidad es una forma de convivencia y de interacción entre las personas y por lo tanto, en la educación, la comunicación. Con la educación intercultural, se pone en práctica la flexibilidad y la reflexión, como parte de su identidad. Además se puede poner en práctica a través de metodologías activas, trabajos en grupo, para desarrollar la igualdad, equidad y respeto.

Para lograr los objetivos de la formación docente se debe trabajar con talleres, capacitaciones, cursos, donde el futuro docente, asuma un papel preponderante y se contextualice de acuerdo con la realidad de las comunidades. Donde se experimenten permanentes cambios socioculturales con personas de diferentes orígenes y expresiones, que permita tener vínculos entre grupos culturales. Además, es de importancia la educación intercultural por la valoración positiva de la diversidad y el respeto por las personas.

En lo cultural cada persona manifiesta sus interacciones con los otros. Por lo tanto, la educación intercultural desarrolla una reflexión y una práctica educativa que considera que la diversidad es lo normal en cualquier grupo. En este sentido, con la educación intercultural se puede poner en práctica la flexibilidad y la reflexión de cada persona en su esencia y cultura por cuanto interactúa con otros, y es parte de su identidad.

2.5 Estrategias para la educación intercultural

En la carrera de Matemática y Física para facilitar el aprendizaje y lograr los objetivos, se debe fomentar valores como la igualdad, el respeto, el pluralismo, la tolerancia, la cooperación, la responsabilidad social, el reconocimiento del derecho personal de cada estudiante fomentando su identidad personal. Se debe reconocer lo positivo de la diversidad cultural y las lenguas, dando atención a la diversidad y el respeto a las diferencias. Además, se debe evitar las manifestaciones de racismo y de discriminación, y la promoción de los grupos étnicos.

Para llegar a los objetivos señalados, se debe emplear algunas estrategias interculturales, tales como evitar la discriminación étnica dentro y fuera del aula. Que la interculturalidad se trate como un eje transversal de la educación y se base en prácticas interculturales, como por ejemplo, el proyecto de etnomatemática. Que en el aula se aprovechen los conocimientos y manifestaciones culturales de los estudiantes y sus conocimientos previos, para que, a través de conferencias, se descubran o redescubran los conocimientos ancestrales de los pueblos y nacionalidades de nuestro país.

3. Etnomatemática

El término "etnomatemáticas" fue acuñado por el educador y matemático brasileño Ubiratàn D'Ambrosio en 1977, durante una presentación para la American Association for the Advancement of Science. A partir de esta fecha, se han realizado numerosas propuestas por una definición más precisa, incluido por el propio D'Ambrosio en 1999, que indica que, a pesar del abuso etimológico, le lleva a usar las palabras *ethno* y *mathema* para sus categorías de análisis y ticas de técnica (Martínez, 2013, pág. 429).

Rohrer y Schubring (2011) indican que Falsirol hizo uso del término Etnomatemática como una combinación de Etnología y Matemática. Lo usó antes que D'Ambrosio y lo hizo para referirse al trabajo de Ewald Fettweis (educador matemático alemán: 1881-1967). La conceptualización manejada por Fettweis consideraba a la Matemática como un elemento



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 15-26, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1276>

cultural que conectaba con otras disciplinas, tales como: Etnología, Historia de las Matemática, Historia de la Cultura y, con la Educación Matemática (Martínez, 2013, pág. 429).

La Etnomatemática de D'Ambrosio, hace referencia a la Matemática practicada por grupos como las comunidades urbanas, rurales, trabajadores, clases profesionales, etnias específicas, comunidad de matemáticos profesionales. Señala que esta disciplina fue creada por etnias específicas y por otros grupos culturales en función de los procesos matemáticos propios, símbolos, jergas, mitologías y modelos de razonamientos (Martínez, 2013, págs. 429 - 439).

La Etnomatemática, en su etimología, se sustenta en tres raíces: etno, matema y tica. Etno, que viene de la raíz griega *ethnos* que significa pueblos/razas, hace referencia a los diversos ambientes naturales, sociales, culturales e imaginarios. *Mathema* del griego explicar, entender, enseñar y *thica*, ligado a la raíz griega tecni, relacionada con las artes, técnicas y maneras (Martínez, 2013, pág. 430).

A partir de la consideración anterior, Gilmer (1995, pág. 188) asume como el “estudio de las técnicas matemáticas utilizadas por grupos culturales identificados para entender, explicar y manejar problemas y actividades que nacen en su propio medio ambiente”. Otro de los estudiosos, como Gerdes (2007) indica que la Etnomatemática se deriva del traslapamiento que ocurre entre la antropología cultural, la Matemática y la Educación Matemática, acotando sobre la necesidad de tener conciencia de la existencia de varias matemáticas, según las diferentes culturas.

Por lo que se puede indicar que la etnomatemática, es practicada por grupos culturales, grupos sociales identificados, gremios, en los cuales se comprende de mejor manera su realidad. Además, esta matemática suele ser practicadas desde niños.

También se puede decir que la etnomatemática es una variación de la didáctica de la matemática. Se interesa por estudiar el conocimiento de un grupo cultural y de ahí sus comportamientos de interpretar el mundo y su cosmo. Por lo que el pensamiento etnomatemático, es una forma de entender el proceso de aprendizaje de la matemática, de acuerdo con los saberes ancestrales.

Los autores Gómez y Ortiz hacen referencia a Gavarrete (2012) en el sentido de señalar que a fines del siglo pasado, se desarrollaron varias discusiones sobre el carácter lingüístico y sociocultural de la matemática. Tales como, el lenguaje utilizado, la semántica, la influencia de la cultura y la sociedad. En el presente siglo, se reflexiona sobre la manera más adecuada de legitimar los saberes de la etnomatemática. Se toma en consideración aspectos epistemológicos y políticos, para generar un acceso más democrático a la matemática. (Gómez y Ortiz, 2016, pág. 23). Además, conviene indicar que en el proceso de aprendizaje, la Etnomatemática debe considerar la herencia ancestral y las particularidades de la cosmovisión de los grupos. Esto deber ser conceptualizado y trabajado para las comunidades, pueblos o culturas indígenas. Los conceptos matemáticos deben vincularse a las estructuras sociales y económicas de ellos. Se debe utilizar métodos de aprendizaje y técnicas aritméticas y geométricas, contextualizada a su entorno, para llegar al conocimiento de los estudiantes.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 15-26, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1276>

4. Objeto de estudio de la etnomatemática

De acuerdo con lo señalado por Oliveras (2000), el objeto de estudio de la etnomatemática se realiza a partir de tres áreas temáticas bien definidas:

La primera corresponde a la Antropología cultural – matemática, con respecto a los elementos que se necesitan para definir teóricamente la terminología y el enfoque antropológico y epistemológico de la Etnomatemática, y poder entenderlos. La segunda área temática se refiere a la Cognición matemática contextualizada hacia los grupos, y corresponde a los elementos de la psicología cognitiva relacionados con la matemática en la vida diaria y el aprendizaje matemático en la escuela y fuera de ella. La tercera son los aspectos y procesos curriculares que corresponde a las condiciones socioculturales y políticas relacionadas con la problemática del currículum y el aprendizaje (Gavarrete, 2012, pág. 49).

Los conocimientos etnomatemáticos han estado presentes en la mayoría de pueblos y culturas a lo largo de toda la historia. La diversidad cultural es una de las características propias de cada civilización en el mundo entero. El origen de la etnomatemática se remonta al surgimiento de las etnociencias y las investigaciones antropológicas que se han venido desarrollando desde siglo XIX (Trujillo, 2016).

Comprender la relación intrínseca entre los conocimientos ancestrales de los pueblos y campos como la matemática, corresponden a actividades tradicionales. Trabajar con plantas, animales, concepciones arquitectónicas, representaciones gráficas, son ejemplos. Por lo tanto, es posible establecer como elementos de la matemática que se generan en el mismo contexto social de cada cultura. Finalmente, la etnomatemática, está centrada en la naturaleza.

4.1 La formación del docente en Matemática

En el estudio realizado por Juan Ramón Cadena, titulado “Inserción de la Etnomatemática en la formación docente en la Educación Superior Ecuatoriana” indica que, en el Ecuador, las Carreras de Formación Docente en Matemática no han considerado esta disciplina, en ningún caso. Los resultados de una encuesta realizada a estudiantes de Quinto Semestre de la Carrera de Formación Docente en Matemática, Universidad Central del Ecuador, determinan que el nivel de conocimientos básicos de los conceptos matemáticos, la historia, la Etnomatemática, son deficientes. Debe existir un desarrollo de una práctica docente que involucre dos procesos independientes, pero no dicotómicos, la formación docente y la práctica en el aula.

En la formación de los maestros, se debe tomar en cuenta el enfoque de la inserción de la Etnomatemática como un proceso que viabilice la extrapolación de las prácticas hacia la construcción de un constructo teórico. Debe existir una relación bidireccional dialéctica de la praxis y la teoría.

Por lo indicado, uno de los problemas más acuciantes en los profesores de matemática es la búsqueda de problemas y situaciones didácticas. Todas las metodologías utilizadas deben proponer un aprendizaje significativo en los estudiantes.

La intervención didáctica es un proceso muy delicado. Según el análisis de Cantoral (2016), en la construcción de sistemas conceptuales, se articulan en tres planos:



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 15-26, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1276>

- El primero es la problematización, como consecuencia de la naturaleza del saber matemático.
- El segundo plano, para el conocimiento es lo “local”, que implica una praxis social adyacente a las características del entorno, el contexto y el ideario.
- El tercer plano es la búsqueda de una propia epistemología del conocimiento matemático, el conjunto de categorías provenientes de la actividad didáctica, experiencias sistematizadas, que produzcan una teoría del aprendizaje auténtico y autónomo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática en Ecuador se ha basado principalmente en la aceptación y reproducción acrítica del modelo de racionalidad occidental. La racionalidad andina reconoce la alteridad o diferencia, como algo esencial que admite y se enriquece con otras formas de sensibilidad en la comprensión del mundo. Existe la simetría, que es la reciprocidad, que se refleja en una visión dualista de la realidad y la no arbitrariedad.

Por lo tanto, el objetivo es conocer las concepciones de la cultura y la educación contemporáneas en un diálogo con la antropología, la historia, la sociología y psicología educativa. Esos constructos ayudan al proceso de aprendizaje y por supuesto a desarrollar la pedagogía de la Matemática. Además, se debe tener en cuenta los aspectos referentes a las características propias de cada sector cultural, tomando en cuenta las condiciones propias de la generación de la cognición y conceptualización de los elementos matemáticos.

5. Conclusiones

La Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Matemática y Física, pone en práctica la educación intercultural al interior de sus aulas. Propone desarrollar los conceptos en la práctica y en la vinculación con la sociedad a través de su aplicación práctica mediante la investigación individual y grupal.

Con la utilización de metodologías activas, se deberá realizar el descubrimiento y redescubrimiento de los contenidos de la etnomatemática. Se utilizará la investigación bibliográfica y documental con trabajos individuales y grupales, exposiciones y elaboración de organizadores gráficos.

La aplicación de la interculturalidad se evidenciará en los conocimientos de sus principios. Se realizarán en establecimientos educativos mediante la generación de prácticas interculturales educativas. La etnomatemática contribuirá de manera significativa al rescate de los saberes ancestrales.

La interculturalidad y la etnomatemática podrán ejecutarse con trabajos de campo que contribuyan a un aprendizaje significativo de manera eficiente para valorar la identidad cultural del país. Se identificarán las definiciones básicas para iniciar el conocimiento de estas asignaturas, a través del desarrollo de procesos de construcción y reconstrucción.

El proceso de formación de docentes será intencional y orientado a las condiciones que demanda la sociedad actual. Tendrán relación con la política educativa, la formación de la persona y el desarrollo profesional del docente como ente reflexivo, analítico, crítico, comprometido, flexible y trascendente.

Se deberá propender al mejoramiento de la calidad académica de los estudiantes, futuros docentes, en la formación de buenos ciudadanos. Una de las estrategias será la puesta en



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 15-26, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1276>

práctica de la educación intercultural al interior de sus aulas. La aplicación de la etnomatemática en los establecimientos educativos en educación general básica y bachillerato, a través de la generación de prácticas interculturales educativas y el rescate de los saberes ancestrales. A través de investigaciones bibliográficas y de campo, se contribuirá a un aprendizaje significativo de manera eficiente para valorar la identidad cultural del país.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 15-26, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1276>

Bibliografía

- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Quito - Ecuador: Lexis.
- Blanco, H. (2008). Entrevista al profesor Ubiratán D'Ambrosio. [Documento en Línea]. Revista Latinoamericana de Etnomatemática, 1(1). 21-25. Disponible en <http://www.etnomate-matica.org/v1-n1-febrero2008/blanco.pdf>.
- Blanco-Álvarez, H., Higuera Ramírez, C., & Oliveras, M. L. (2014). Una mirada a la Etnomatemática y la Educación Matemática en Colombia: caminos recorridos. Revista Latinoamericana de Etnomatemática, 7 (2), 245 – 269.
- Cadena Juan Ramón. (s/f). Inserción de la Etnomatemática en la formación docente en la Educación Superior Ecuatoriana. Quito. Ecuador.
- Carrera de Matemática y Física. (2016). Diseño Curricular de la Carrera de Matemática y Física, Quito, Ecuador.
- Durán R. Rolando. Teoría de la interculturalidad. https://www.academia.edu/14475097/Teor%C3%ADa_de_la_interculturalidad?auto=download
- Falconi G. José. Principios de interculturalidad. Recuperado el 21 de octubre del 2018, de <https://derechoecuador.com/principios-de-interculturalidad>.
- Gavarrete María Elena. (2012). Modelo de aplicación de Etnomatemáticas en la formación de profesores en el contexto indígena de Costa Rica.
- Gerdes, P. (2007). Etnomatemática. Reflexões sobre Matemática e diversidade cultural. Famação: Edições Húmus.
- Gilmer, G. (1995). Una definición de Etnomatemática. Boletín ISGEm, 11 (1), p. 188. En H. Blanco (Comp.). Boletines del grupo de estudio internacional de Etnomatemática: ISGEm, 1985-2003, disponible en http://www.etnomatematica.org/home/?page_id=112.
- Gómez Guerra Enrique Octavio, Ortiz Lucero María Fernanda, (2016), Incorporación participativa de formas de pensamiento etnomatemático en programas curriculares de 5to, 6to y 7mo año de educación básica de dos colegios particulares de Quito para el año lectivo 2016 – 2017, PUCE, Quito, Ecuador.
- La importancia de la educación intercultural. Recuperado el 21 de octubre del 2018, de <https://akroseducational.es/blog/la-importancia-de-la-educacion-intercultural/>
- Marga Carol. (2017). La importancia de la educación intercultural en un mundo globalizado. Recuperado el 21 de octubre del 2018, de <http://colegioedwardconcepcion.cl/la-importancia-de-la-educacion-intercultural-en-un-mundo-globalizado/>.
- Martínez Padrón Oswaldo Jesús, (2013), Etnomatemática: una reseña crítica de sus acepciones, Revista científica, Educación científica y tecnológica / ISSN 0124 2253/ Octubre de 2013 / Edición especial / Bogotá, D.C.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 15-26, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1276>

- Nomberto, Víctor. (2010). Teoría de la interculturalidad. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/victornomberto/2010/02/18/teor-a-de-la-interculturalidad/>
- Oliveras María Luisa. (2000). Etnomatemáticas. En J. Fuentes y M. L. Olivares. Matemáticas en la Sociedad. Granada. España. Repro-digital.
- Prieto Martín.(2017). Enfoques de la interculturalidad. Recuperado el 2018-10-21 en <https://prezi.com/qjgy60lojrsn/enfoques-de-la-interculturalidad/>
- Trujillo Pablo. (2015). Cultura, Identidad e Interculturalidad. Recuperado el 21 de octubre del 2018, de <https://es.slideshare.net/pablotrujillo3956/cultura-identidad-e-interculturalidad>
- Trujillo, J. (2016). La Etnomatemática Runayupay. Recuperado el 08 de agosto de 2016, de Proyecto Etnomatemática Runayupay: [http://www.etnomatematica-ecuador.runayupay.org/assets/doc-141128-la_etnomatematica_\(jt\).pdf](http://www.etnomatematica-ecuador.runayupay.org/assets/doc-141128-la_etnomatematica_(jt).pdf)
- Walsh, Catherine. (2010). Análisis interseccional y enfoque intercultural.

Autores

LUIS IVAN DAVILA-GARZON obtuvo su título de Magister en Educación con mención en Gestión Educativa, Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador) en 2012. Obtuvo el título de Magister en Docencia Universitaria y Administración Educativa, Universidad Tecnológica Indoamérica (Ecuador) en 2003. Obtuvo el título de Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Central del Ecuador (Ecuador) en 2001. Obtuvo el título de Licenciado en Ciencias de la Educación profesor de enseñanza secundaria en la especialización de Física y Matemática, Universidad Central del Ecuador (Ecuador) en 1981.

Actualmente es profesor de la carrera de Matemática y Física de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. Es autor de varios libros y artículos publicados.

XIMENA PINOS-BENAVIDES obtuvo su título de Magister en Derecho Procesal mención Derecho Penal, Universidad Tecnológica Indoamérica (Ecuador) en 2012. Obtuvo el título de Especialista en Derecho Procesal, Universidad Tecnológica Indoamérica (Ecuador) en 2009. Obtuvo el Diplomado Superior en Derecho Procesal, Universidad Tecnológica Indoamérica (Ecuador) en 2008. Obtuvo el título de Especialista Superior en Geografía Aplicada, Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador) en 2007. Obtuvo el título de Doctor en Jurisprudencia y Abogado de los Tribunales y Juzgados de la República, Universidad Central del Ecuador (Ecuador) en 2005. Obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación profesora de enseñanza secundaria en la especialización de Historia y Geografía, Universidad Central del Ecuador (Ecuador) en 2004.

Actualmente es docente de la carrera de Matemática y Física de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. Es autora de varios libros y artículos publicados.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 15-26, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1276>

La cultura como factor de interés para el aprendizaje del francés como idioma extranjero

Culture as a factor of interest for learning French as a foreign language

Jorge Delgado-Rocha

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

jgdelgado@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-1568-3719>

Katherine Sánchez -Medina

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

kdsanchezm@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-2376-5084>

(Recibido: 13/10/2018; Aceptado: 24/10/2018; Versión final recibida: 03/12/2018)

Cita del artículo: Delgado-Rocha, J. y Sánchez-Medina, K. (2019). La cultura como factor de interés para el aprendizaje del francés como idioma extranjero. *Revista Cátedra*, 2(1), 27-43.

Resumen

En este artículo se presenta a la cultura francesa como factor de decisión para los estudiantes de la Alianza Francesa de Quito (AFQ). Elegir al idioma francés para el aprendizaje de un idioma extranjero es fundamental. Se define a la cultura desde un enfoque social, además de determinar las diferentes características que adquiere dependiendo de la sociedad a la que pertenece, de igual forma el objeto de estudio ha sido escogido, debido a que la Alianza Francesa es un referente en la educación del idioma francés como lengua extranjera en Ecuador. La investigación va dirigida a determinar la imagen de la institución que se ha generado gracias a la utilización de la cultura francesa como atrayente para los estudiantes de la AFQ. Se realizó un análisis cualitativo y cuantitativo para observar la importancia que le dan los estudiantes y el directorio de la AFQ a la promulgación de la cultura dentro y fuera de las aulas. Se utilizaron como herramientas de investigación: encuestas sobre la cultura francesa dirigidas a 136 estudiantes de la Alianza Francesa de Quito y, además, una entrevista para conocer la importancia que le da esta institución al uso de la cultura francesa como atrayente educacional. En conclusión, se determinó el nivel de influencia de la cultura de un país para



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 27-43, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1316>

aprender su idioma, mediante el uso de diferentes actividades y eventos propuestos e impulsados por la AFQ.

Palabras clave

Cultura, comunicación, educación, francés, lenguas extranjeras.

Abstract

In this article, French culture is presented as a decision factor for the students of the Alliance Française of Quito (AFQ) to choose the French language for the learning of a foreign language. It is essential to define the culture from a social perspective, in addition to determining the different characteristics that it acquires depending on the society to which it belongs; thus, the object of study chosen, since the Alliance Française is a reference in the education of the French language as a foreign language in Ecuador. The research is aimed at determining the image of the institution because of the use of French culture as an attraction for the students of the AFQ. A qualitative and quantitative analysis was made to observe the importance that the students and the board of the Alliance Française of Quito give to the promulgation of culture inside and outside the classroom. The research tools used were: surveys on French culture directed to 136 students of the AFQ and, in addition, an interview to know the importance that this institution gives to the use of French culture as an educational attractor. In conclusion, the level of influence of a country's culture to learn its language was determined, using different activities and events proposed and promoted by the AFQ.

Keywords

Culture, communication, education, French, foreign languages.

1. Introducción

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo analizar la incorporación de la cultura francesa en las estrategias de la Alianza Francesa de Quito para atraer el interés de los estudiantes a aprender un idioma extranjero. La hipótesis que se maneja en esta investigación es el uso de la cultura como elemento estratégico de comunicación dentro del aprendizaje del francés como idioma extranjero. Además, se analizará el contexto global, pues la sociedad experimenta cambios a través de la denominada globalización. La globalización será vista desde la perspectiva cultural, como un fenómeno de homogenización y unificación de culturas. De esta forma se dará paso a la cultura e interculturalidad y sus implicaciones en la sociedad actual.

A lo largo de los años, las instituciones de enseñanza de idiomas extranjeros han tenido que adaptarse a las nuevas tendencias de la educación que la globalización ha traído consigo y es junto a la cultura que la ampliación y atracción de nuevos tipos de estudiantes ha sido posible. Se escoge entonces a las estrategias de comunicación que utiliza la Alianza Francesa de Quito, como objeto de estudio, debido a que la institución es un referente en la enseñanza y aprendizaje del francés como lengua extranjera tanto en Ecuador. Según la Organización Internacional de la Francofonía, dentro de cincuenta años el francés será la segunda lengua más hablada en el mundo. De igual manera, el francés es el tercer idioma más utilizado en los negocios, lo que vuelve al aprendizaje como punto de gran importancia.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 27-43, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1316>

las diferencias culturales, más que abocar a choques culturales, pueden convertirse en oportunidades para sinergias culturales. Mediante la toma de conciencia de los procesos culturales propios y de los compañeros, estudiantes y profesores pueden reflexionar acerca de sus culturas de aprendizaje, exponer sus dificultades e intentar solventarlas (Trujillo, 2010, pág. 153).

La Alianza Francesa de Quito fue fundada en 1953, convirtiéndose en la primera Alianza Francesa del Ecuador. Desde sus inicios se ha posicionado como un referente en el aprendizaje del francés como lengua extranjera en nuestro país. Dentro de sus instalaciones se realizan actividades culturales en las que se interrelaciona la cultura ecuatoriana y la cultura francesa. Además, la Alianza Francesa es la única institución de aprendizaje de francés que cuenta con diplomas de certificación del idioma avalado por el Ministerio de educación francés, lo que les da una alta ventaja frente a los demás centros de idioma.

Esta investigación se realizará desde el enfoque sistémico, entendido como “una teoría lógica-matemática que se propone formular y derivar aquellos principios generales aplicables a todos los sistemas” (Betarlanffy, 1978, pág. 34). Dentro del enfoque sistémico, vemos a la institución como un sistema, en donde cada una de las partes cumple una función específica, que entiende el contexto y la globalidad del mismo y como afecta a cada una de estas funciones.

Para cumplir esta perspectiva, se abordará a la información desde una entrevista a Charline Lagarde, Coordinadora Pedagógica de la Alianza Francesa de Quito. También, se cumplirá la perspectiva sistémica, con la realización de encuestas con preguntas cerradas, y con una extensión de no más de seis preguntas; a estas las entendemos desde la perspectiva de Armstrong y Kotler

el método más utilizado para recabar datos primarios es la estrategia más adecuada para reunir información descriptiva. La empresa que desea saber cuáles son los conocimientos, actitudes, preferencias o comportamiento de compra de las personas a menudo puede obtener esa información al preguntarles de manera directa (Philip Kotler, 2012, pág. 109).

El artículo está estructurado en: una revisión literaria sobre cultura, interculturalidad y globalización; a continuación se procederá a la aplicación de un análisis doble sobre las estrategias de comunicación que utiliza la Alianza Francesa de Quito y la introducción de la cultura en estas, para lo que será necesario utilizar una entrevista abierta dirigida a la Directora Pedagógica de la Alianza Francesa. Se utilizará una encuesta con preguntas abiertas y cerradas dirigidas a los estudiantes de esta institución. Para la aplicación de estas herramientas de investigación se utilizó la fórmula de muestreo para universos finitos y se obtuvo una muestra de 136 estudiantes que realizan actualmente sus estudios dentro de la Alianza Francesa. Seguidamente se realizó la interpretación de los resultados obtenidos tanto de la entrevista como de las encuestas. Finalmente, con base en los resultados obtenidos se propusieron determinadas conclusiones y recomendaciones sobre la importancia de la cultura francesa como factor atrayente para que estudiantes de la propia Alianza Francesa culminen sus estudios de lengua extranjera.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 27-43, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1316>

2. Revisión de la literatura

2.1 Cultura y sus estudios

El término cultura, desde su raíz latina, era entendido en un principio como el cultivo de la tierra, o como un referente del trabajo, pero después, dio paso a su significado como el cultivo del espíritu. Actualmente, el término cultura es bastante utilizado dentro de la sociedad, pero esta palabra, tiene varias significaciones, desde diferentes perspectivas. Puede ser esa característica intangible de la sociedad que hace que se vuelva única.

Inicialmente la cultura según Bauman (2011), fue considerada como un agente de cambio, que tenía como misión educar a las masas y cambiar sus costumbres. Pero, en la modernidad o como él la llama, modernidad líquida, la cultura ha perdido ese sentido, pues ya no tiene como misión ilustrar e iluminar al pueblo, sino seducir al público. En esta sociedad de consumo, se busca crear necesidades nuevas y a su vez garantizar una permanente insatisfacción.

El concepto francés de “culture” emergió como un nombre colectivo para las fuerzas gubernamentales en pos de fomentar el aprendizaje, suavizar y mejorar los modales, refinar los gustos artísticos y despertar necesidades espirituales que el público no había sentido hasta entonces, o bien no era consciente de que sentía (Bauman, 2011, pág.34).

La modernidad líquida es llamada así por Bauman porque de la misma forma que el líquido, sus etapas en la vida social no pueden mantener su forma por un tiempo largo o prolongado, lo sólido se ha diluido, y a diferencia del pasado, estas disoluciones no pueden ser reemplazadas por otras formas sólidas. En nuestra sociedad, el consumo se ha vuelto parte del día a día y en este consumo se encuentra en la cultura.

La cultura de la modernidad líquida se corresponde bien con la libertad individual de elección, y que su función consiste en asegurar que la elección sea y continúe siendo una necesidad y un deber ineludible de la vida, en tanto que la responsabilidad por la elección y sus consecuencias queda donde la ha situado la condición humana de la modernidad líquida: sobre los hombros de los individuos, ahora designado gerente general y único ejecutor de su ‘política de vida’ (Bauman, 2011, pág.35).

Desde siempre la sociedad tiene el instinto de identificarse a través de ideas, reacciones y pautas de conducta habitual que los miembros han adquirido sea por instrucción, o por imitación. La migración de personas es parte integral de la modernidad, y a su vez de la modernización. Según Bauman (2011) a este fenómeno lo separa en tres fases:

1. Emigración de Europa hacia el resto del mundo: Europa, al ser la región más poblada del mundo en la época, se movilizó hacia las tierras supuestamente vacías. Durante estas migraciones, la invasión y matanza fue justificada con la misión del hombre blanco y su cultivo cultural.
2. Migración hacia un modelo de asimilación: Cuando las colonias estaban por terminar algunas de las poblaciones nativas de los lugares invadidos viajaron hacia los países de sus colonizadores, por lo que al llegar se convirtieron en “minorías étnicas”.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 27-43, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1316>

3. La tercera fase, es en la que vivimos actualmente, un proceso que sigue en desarrollo y que, a pesar de los esfuerzos de frenar el acceso de inmigrantes a otros países por parte de sus gobiernos, este proceso continua.

Estos procesos migratorios han dado como resultado muchos más cambios en la historia de la humanidad, incluyendo fenómenos que son estudiados actualmente, uno de estos es la globalización, el fenómeno más estudiado por las ciencias sociales. Existe algo conocido como “choque cultural” que, generalmente sucede con personas que se insertan en otra cultura, distinta a la cultura de origen. Puede darse también cuando un individuo aprende un segundo idioma, en ambos casos, se pueden dar como síntomas, el rechazo, infelicidad, entre otros.

Este estado de estrés llena al estudiante de incomodidad y discrepancias entre su cultura y el nuevo mundo que está explorando; es un sentimiento normal en este tipo de situaciones, pues no se está acostumbrado a la socialización en ese espacio. La forma de superar este choque es dejarse adentrar en la cultura, conociendo gente nativa de ese espacio. Puede definirse entonces, como una situación temporal, pues gracias a la socialización y entendimiento, ese sentimiento de angustia desaparece.

2.2 La globalización y su efecto en la sociedad

Para hablar de globalización, es necesario especificar desde que punto de vista se lo va a tomar, puesto que la globalización puede ser analizada desde el sentido de la universalización de la economía, pero también puede verse desde el aspecto cultural e incluso desde lo político. “Este término hace referencia a algo que ocurre en todo el mundo, que afecta a todos los países y a casi toda la población mundial” (Ander-Egg, 2016, pág. 17). A este proceso que afecta a todos, Ander-Egg menciona que existió mucho antes del capitalismo, un aspecto particular del proceso de mundialización/planetarización, que tiene inicios en el siglo XV, pero que es apenas a finales del siglo XX junto a los avances tecnológicos que tiene impactos más profundos. Para las organizaciones, Ander-Egg menciona que la globalización tiene otro significado:

La globalización, para las empresas de mi grupo, es la libertad de invertir cuando y donde quieran, de producir lo que quieran, de comprar y vender donde quieran y de sufrir las menores restricciones posibles derivadas de la legislación liberal y convenciones sociales (Ander-Egg, 2016, pág. 17).

Roche y Oliver (2015) mencionan que la globalización tiene que ver con un proceso de homogenización de la cultura, en donde exista un solo modo de vida, una uniformidad de comportamientos, pensamientos y hasta ocio. Para esto se ha utilizado a los medios de comunicación como fuente de difusión estratégica a nivel global, pues vaciar de significado a las culturas de los otros países, da una ventaja sustancial para convertir a la nueva cultura en mercancía dentro de la mente de las personas que conforman otros países. “Cada avance en la tecnología posibilita, sin duda, la aceleración del proceso, pero no supone cambios en lo fundamental de este: en su lógica, en su sistema de valores, en sus objetivos” (Roche y Narbona, 2005, pág. 69). Por lo tanto, no se puede hablar de interculturalidad, pues mientras en la globalización se interpone la unificación, en la interculturalidad se plantea un diálogo entre culturas de manera equitativa.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 27-43, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1316>

2.3 La interculturalidad y su rol en la actualidad

Los estados-nación modernos poseen como característica principal la pluralidad de culturas dentro de su territorio, es decir que, ya no se habla de una sola cultura sino de varias culturas diversas y con sus propias particularidades. La unión de estas culturas da como resultado diversidad y la generación de nuevas diferencias y de nuevos grupos sociales.

Históricamente, la estrategia de los grupos dominantes de los nuevos Estados fue reducir la diversidad interior y promover la homogeneidad cultural mediante el control de la escuela y los medios de masas, la imposición de una lengua determinada, unos símbolos y unos rituales, la delimitación de unas fronteras, la reconstrucción y la invención de la historia, y el hecho de imaginar la existencia de una unidad monolítica y monocultural que contrastaba con el mundo exterior (Beltrán, 2015, pág. 66).

La interculturalidad está ligada a aspectos como la migración, en donde se realiza un proceso de intercambio de puntos de vista abiertos, respetuosos, entre personas de distintos orígenes, tradiciones, lenguas, religiones, entre otros. Sirve para comprender de mejor manera las diversas prácticas y visiones del mundo. A través de la interculturalidad se busca la tolerancia y respeto. Es la capacidad de interrelacionar la cultura de origen con la cultura extranjera. “El intercambio se produce sobre una base de igualdad entendida como la igual aportación de todos los grupos implicados.” (Beltrán, 2015, pág. 80). El intercambio es la característica principal de la interculturalidad. La interculturalidad dentro del proceso de educación de los estudiantes tiene un carácter fundamental, ya que la educación debe permitir espacios de absorción e integración entre diferentes culturas. “Cuando se habla de educación intercultural, se deben explorar detalladamente las construcciones discursivas con las que se han dado distintos sentidos al término cultura” (Cortez, 2015, pág. 24).

El idioma como elemento de la cultura es parte integrante de la interculturalidad, por lo tanto, se puede ver reflejada en el Conseil de l'Europe (Consejo de Europa), pues son los creadores del CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). Este es un libro de referencia para la enseñanza y aprendizaje de los idiomas que en Europa se hablan (español, francés). Su objetivo principal es la organización del aprendizaje de idiomas y la homologación de diplomas o títulos, la interculturalidad es parte fundamental de este. Dentro de este manual, se ve a quien aprende el nuevo idioma como “apprenant” o aprendiz, lo que le da la categoría de un sujeto o agente social. Por lo tanto, la clase es dirigida a sus necesidades sociales con el entorno. El “apprenant” no aprende dos formas extranjeras de comunicarse, sino más bien, aprende la interculturalidad, una forma de relación entre los idiomas natal y el que es objeto de estudio.

“El objetivo de la interculturalidad es la comunicación, la comprensión de los otros, sin imponerles nuestros valores ni identificarnos necesariamente con los de ellos” (Beltrán, 2015, pág. 81). Dentro de la comunicación, la enseñanza de idiomas junto con la interculturalidad es de suma importancia, pues la cultura del otro tiene elementos que pueden ser considerados sensibles, por ejemplo, en una cultura la forma de saludar de otra puede ser ofensiva o incluso agresiva, entonces la interculturalidad es un aspecto fundamental para el conocimiento y entendimiento del otro.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 27-43, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1316>

El estudiante de una lengua extranjera debe poseer aptitudes y habilidades referentes a la interculturalidad. Estas comprenden la capacidad del estudiante para establecer una relación entre la cultura de origen con la cultura extranjera. Además, es necesario que el estudiante pueda identificar y saber utilizar estrategias de interacción que dependerán del contacto con personas de otra cultura. Finalmente, el estudiante necesita comprender y servir de intermediario entre la cultura de origen y la extranjera, para solucionar malentendidos interculturales, así como también, superar ideas estereotipadas.

La base de la interculturalidad es el entendimiento del otro, la empatía, el intercambio tanto de ideas como de experiencias, mas no la imposición. Está manifestada en la integración armónica de las culturas, de esta forma se evita la pérdida de identidad de los grupos minoritarios ante los grupos dominantes. La integración es la adaptación de todas las partes en igualdad sea esta, de condiciones, de obligaciones, e incluso derechos.

Y aunque esta sea la mejor solución para la adecuada convivencia, no significa que no existan procesos de aculturación o emergencia de nuevas culturas, pues es inevitable. La globalización y la interculturalidad cambian el paradigma de sociedades o grupos homogéneos con una cultura específica dentro de un espacio geográfico único. “La cultura y la identidad se construyen socialmente y se encuentran continuamente en movimiento y en reconstrucción” (Beltrán, 2015, pág. 86).

Es necesario también aclarar la diferencia entre la interculturalidad y la pluriculturalidad. La pluriculturalidad hace referencia al resultado de la interculturalidad, es decir, a las nuevas culturas que han surgido o evolucionado después del contacto, mientras que la interculturalidad, como ya lo definimos, es el dialogo armónico entre estas culturas.

3. Cultura francesa y la Alianza Francesa de Quito

La Alianza Francesa es una organización sin fines de lucro, que tiene como objetivo la promoción del idioma francés en los diferentes países del mundo, su sede principal se encuentra ubicada en París, capital de Francia. En 1883, exactamente el 21 julio, se reúnen en el Cercle Saint Simon, intelectuales franceses tales como: el científico Louis Pasteur, el diplomático Ferdinand de Lesseps, los escritores Julio Verne y Ernest Renan y el editor Armand Colin, entre otros. A partir de este momento, se difunde a través del mundo con el mismo fin. Actualmente, la red Alianza Francesa cuenta con 1000 sedes en 136 países. En 2013, la red de Alianza Francesa se vuelve la primera ONG Cultural en el mundo con 6.000.000 de espectadores y 500.000 estudiantes.



Figura 1. Sede Alianza Francesa de Quito Eloy Alfaro y Bélgica. Fuente: Página Web Campus France equateur.campusfrance.org



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 27-43, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1316>

La Alianza Francesa de Quito posee como visión lo siguiente “Alcanzar la excelencia a través de la innovación permanente en la enseñanza del idioma francés y ser un referente de prestigio en la difusión cultural y el vínculo entre las culturas francófona y ecuatoriana” (Alianza Francesa, 2018). Trabaja estrechamente con el servicio de Cooperación y Acción Cultural de la Embajada de Francia para el desarrollo y realización de acciones lingüísticas, artísticas y culturales. La oferta de estudios en la Alianza Francesa de Quito está dirigida al aprendizaje del idioma francés desde su inicio, hasta la preparación y obtención de diplomas certificados por el Ministerio de Educación de Francia, como lo son el TEL, DELF (Diplôme d'études de langue française) A1, A2, B1, B2, y el DALF (Diplôme approfondi de langue française) C1 y C2; estos diplomas sirven para la realización de estudios en el país francófono. “Actualmente, más de 3000 estudiantes y profesores forman parte de una red unida por el idioma y; la cultura francesa y francófona” (Alianza Francesa, 2018). Cabe mencionar también que, dentro de su oferta, se encuentra el programa FLE-VIVIER dirigido a aquellas personas que desean obtener una certificación como profesores de francés.

4. Objetivos de la investigación

Considerando el ámbito de análisis de este artículo se determinaron los siguientes objetivos:

1. Definir la importancia de la cultura y la globalización en la sociedad actual, a la hora de decidirse por iniciar y continuar su aprendizaje por un idioma extranjero como es el francés.
2. Analizar las estrategias de comunicación de la Alianza Francesa de Quito, y cómo ha sido integrada la cultura francesa dentro de las mismas.

Para alcanzar los objetivos de esta investigación se realizó un análisis cuanti-cualitativo que fue enfocado a resolver las siguientes interrogantes.

1. ¿Cómo incorpora la Alianza Francesa de Quito la cultura francesa en sus clases y en sus estrategias de captación de estudiantes?
2. ¿Cuál es la importancia e interés que le dan los propios estudiantes de la Alianza Francesa de Quito a la absorción de la cultura francesa?

5. Método de investigación

5.1 Entrevista

La entrevista tiene como fin la obtención de información de una fuente primaria. “La entrevista no consiste en una charla casual, sino en un diálogo con fines informativos.” (López Sobrino y López Cubino, 2012, pág. 11). En el caso de esta investigación las entrevistas a realizarse serán a la Coordinadora Pedagógica Charline Lagarde. Fue el Director General quien designó a Charline Lagarde como la encargada del apoyo de información para esta investigación. Una vez que se realizó las entrevistas, se denotó que la información brindada, en el análisis de la misma, sería duplicada, pues tanto la coordinadora pedagógica como la directora de comunicación tenían la misma información y datos.

5.2 Encuesta

Dentro de esta investigación, se utilizará a la encuesta como método de recolección de datos, pues a través de esta, podemos obtener la información de una fuente primaria. Las encuestas pueden ser realizadas personalmente, a través de internet gracias a diversos



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 27-43, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1316>

programas creados con este fin y también telefónicamente, en el caso de la presente, las encuestas se realizaron personalmente.

Para empezar, es necesario realizar un cuestionario diseñado para obtener información específica. Las personas que participan de la encuesta han sido previamente seleccionadas a través de la obtención de una muestra representativa.

La investigación por encuesta, el método más utilizado para recabar datos primarios, es la estrategia más adecuada para reunir información descriptiva. La empresa que desea saber cuáles son los conocimientos, actitudes, preferencias o comportamiento de compra de las personas a menudo puede obtener esa información al preguntarles de manera directa (Philip Kotler, 2012, pág. 256).

Para la tabulación de datos, se relacionarán, primeramente, los datos de edad con los datos de sexo, a continuación, será preciso conocer la edad y el nivel de estudios. A partir de la pregunta número uno, se la relacionará con el nivel, pues a través de esta valoración podremos conocer si los estudiantes más avanzados tienen o no más influencia de la cultura.

5.3 Muestra

Para la realización de las encuestas, es necesario conocer el número de la población objetivo. La obtención de datos del 100% de esta población tiene cierto nivel de dificultad, por lo que es necesario obtener una muestra de participantes. Para la obtención de la muestra, se realizó previamente una entrevista a Charline Lagarde, coordinadora pedagógica de la Alianza Francesa de Quito quien supo manifestar que el periodo en el que se realiza esta investigación (agosto 2018- septiembre 2018) es uno de los periodos de estudios con menos frecuencia de estudiantes, debido a la época de vacaciones escolares.

El número de estudiantes inscritos y que asisten regularmente a clase en la Alianza Francesa de Quito durante el año es de alrededor de 5000 personas, y, en el periodo agosto- octubre es de 300 estudiantes. Por lo tanto, a través de la fórmula para la obtención de la muestra en base a un universo finito, dio como resultado 136 alumnos, por lo que se realizó 136 encuestas.

$$n = \frac{Z^2 \times N \times p \times q}{e^2(N - 1) + Z^2 \times p \times q}$$

Ecuación 1

$$n = \frac{1.96^2 \times 300 \times 0.8 \times 0.2}{0.05^2(300 - 1) + 1.96^2 \times 0.8 \times 0.2} = 135.37 \approx 136$$

Ecuación 2

6. Resultados

6.1 Análisis de entrevista

Para la realización de este artículo, fue importante la información que nos transmitió Charline Lagarde, Coordinadora Pedagógica de la Alianza Francesa. Durante la entrevista se preguntó si el número de estudiantes ha aumentado o disminuido en los últimos años, a lo que Lagarde respondió: "El número de estudiantes no ha aumentado ni disminuido, el



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 27-43, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1316>

número es variable, pero de todas maneras considero que se ha mantenido la cantidad.” (Lagarde, 2018).

Se puede deducir entonces que, la Alianza Francesa mantiene el número de estudiantes anual, lo que podría ser un indicador de posicionamiento de imagen, tomando un puesto privilegiado frente a otras instituciones de aprendizaje de idiomas. Luego de conocer esta respuesta, fue pertinente conocer la imagen que tienen los miembros de la institución, para lo cual se preguntó, ¿cuál cree que es el motivo de que la AFQ haya tomado este puesto privilegiado sobre los otros institutos de idiomas?

La Alianza Francesa, yo pienso tiene esta posición, con una imagen de prestigio porque siempre intenta, digo intenta, porque nunca es posible hacerlo al 100%, de mantener una calidad de servicio, una cierta exigencia, y de poder ajustarnos a las necesidades de los estudiantes, es decir, si un estudiante viene, vamos a intentar saber cuáles son sus proyectos, acompañarlo, darle soluciones adaptadas a su perfil, a sus expectativas. Para nosotros cada estudiante es importante, y lo tomamos en consideración (Lagarde, 2018).

Es decir que, el trato personalizado y la adaptación a las necesidades de los estudiantes es la base fundamental para que la Alianza Francesa haya logrado esa posición de prestigio frente a los demás. Por lo tanto, si la Alianza Francesa de Quito, considera que uno de sus fuertes es el servicio al cliente, es también relevante conocer si la cultura francesa es un fuerte atrayente para sus estudiantes. Por lo que se utilizó la pregunta ¿considera que la cultura francesa es un atrayente para que los estudiantes decidan inscribirse?, a lo que Lagarde respondió:

La cultura francesa atrayente para que los estudiantes se inscriban, no estoy segura. Para saberlo, debemos ver con los estudiantes, porque como dije los estudiantes no van necesariamente a asistir a nuestros eventos culturales, yo pienso que más bien, lo que es muy atrayente para los estudiantes al momento de inscribirse son los estudios en Francia. Podría decir que un 50% de los estudiantes se inscriben realmente por el placer de aprender, entonces quizá pueda estar ligado a la cultura, digamos, cultura general francófona, todo lo que es el conocimiento de una nueva lengua, nueva cultura, gastronomía, viajes, etc. (Lagarde, 2018).

Para Lagarde, que los estudiantes aprendan el idioma francés no está ligado a intereses culturales directamente, pues el 50% de ellos se inscriben en los cursos por placer, así mismo al no estar interesados en la cultura los eventos culturales que realiza la institución tampoco son de interés. Estos eventos tienen relación tanto a la cultura francesa como a la cultura ecuatoriana, y en ocasiones la capacidad de acogida dentro de las instalaciones es baja por lo que deben trasladarse a un espacio más grande, como es el caso de conciertos.

Entonces, si los estudiantes se inscriben por el placer de aprender, más que por la cultura, necesitamos conocer si los estudiantes completan todos los niveles que ofrece la institución. Con relación a esta pregunta Charline Lagarde dijo lo siguiente: “Generalmente no, no hasta el B2, la mayoría de estudiantes solo siguen hasta el nivel A2, que serían alrededor de 6 periodos. Y en general, cuando deciden continuar hasta el B1 si siguen hasta el B2” (Lagarde, 2018).



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 27-43, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1316>

Aunque la AFQ tiene este prestigio y posicionamiento antes mencionado, solamente una parte continúa su aprendizaje hasta el nivel B2, nivel necesario para acceder a una universidad o institución educativa en Francia. Ahora bien, con respecto a las estrategias de comunicación, se consideró pertinente preguntar si existe una diferenciación entre estudiantes y futuros estudiantes. Lagarde dijo entonces que: “Sí, hacemos la diferencia entre quienes ya son estudiantes de la Alianza Francesa y los nuevos estudiantes, para los nuevos tenemos siempre una estrategia de marketing, comunicación diferente” (Lagarde, 2018).

Podemos decir entonces que, la Alianza Francesa de Quito usa targets (nuevos estudiantes y estudiantes inscritos) para sus estrategias de comunicación. Para los estudiantes inscritos se utilizan estrategias de marketing interno referentes a la fidelización, para los nuevos o futuros estudiantes, se utiliza marketing externo como atrayente.

Finalmente, tenemos como conocimiento previo a la entrevista, la realización anual del viaje lingüístico, una estrategia de comunicación de la Alianza Francesa que tiene inmerso el aspecto cultural, debido al contacto directo con la cultura francesa. Entonces, ¿la promoción del viaje lingüístico funciona solo para los estudiantes o pueden personas de fuera también inscribirse?

En general, el viaje lingüístico está abierto a todos los estudiantes de la red pedagógica, una red que constituye alrededor de una decena de colegios en Quito. El nivel mínimo que se pide, es nivel A1. Hemos tenido estudiantes que han querido viajar en el viaje lingüístico, que se han inscrito solo para pasar el nivel A1 y viajar (Lagarde, 2018).

Con la respuesta brindada a esta pregunta, podemos concluir que la cultura francesa si puede servir como un factor de interés para que los estudiantes se inscriban en los cursos de aprendizaje de idioma francés. Tendrán la oportunidad de conocer de forma directa la cultura e idioma francés, aprender sus costumbres y acceder a una sociedad diferente, todo esto mediante un viaje a Francia por apoyo de la AFQ. Este interés nace de los estudiantes debido a que el viaje no es al inicio del curso sino al final, lo que proporciona una oportunidad para la Alianza Francesa de presentar de forma atractiva a todo lo que van a ver los estudiantes durante su viaje. Con el fin de que este viaje sirva como refuerzo para que los mismos estudiantes que iniciaron su curso y viajaron a Francia, sean también los mismos que finalicen sus estudios de francés dentro de la institución.

6.2 Análisis de encuestas

La encuesta fue aplicada a 136 estudiantes de un total de 300, de la Alianza Francesa de Quito, del período número 5, es decir, agosto – octubre de 2018. Cabe mencionar que los participantes lo hicieron de forma voluntaria. La encuesta estaba programada para una duración de 5 minutos, pero los participantes tomaron entre 10 y 15 minutos debido a las preguntas en las que debían emitir su opinión.

Al finalizar la encuesta, se generó charla entre los estudiantes sobre estas preguntas. A continuación, vemos la tabulación e interpretación de los resultados de las preguntas realizadas en la encuesta dirigida a los estudiantes de la Alianza Francesa de Quito.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 27-43, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1316>

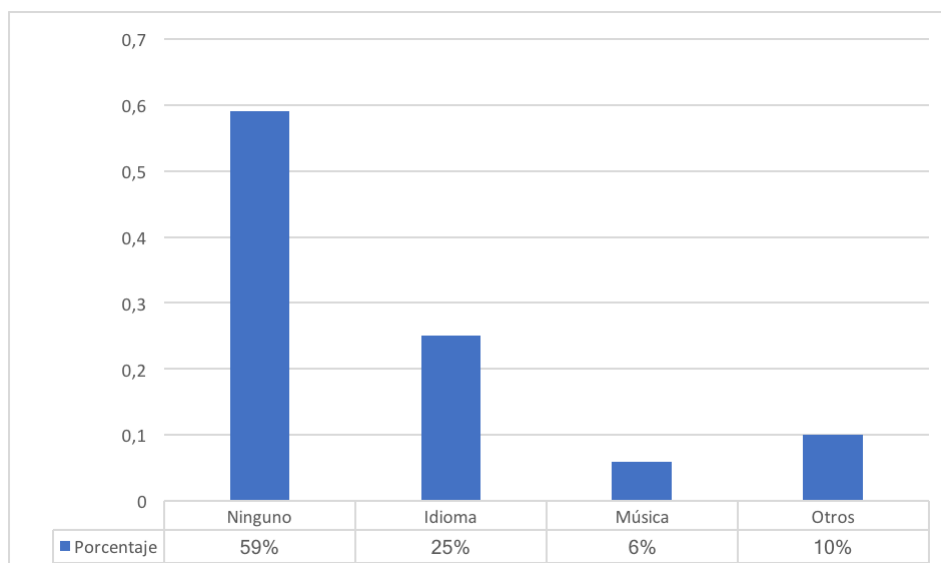


Figura 2. ¿Qué aspectos de la cultura francesa se han impregnado en su día a día gracias a la Alianza Francesa?

Esta pregunta, fue una de las que causó dificultad en los estudiantes a la hora de responder, pues al leerla, tomaban un tiempo para responderla y en ocasiones la saltaban para continuar con el resto de las preguntas para responderla al final. De igual forma, al momento de finalizar la encuesta, los estudiantes generaban un diálogo entre ellos para debatir la respuesta. El 59% de los encuestados dijo que ningún aspecto de la cultura francesa se ha impregnado en su día a día, el 25% dijo que el idioma se ha impregnado, el 6% dijo que la música y el 10% restante respondió distintos aspectos. Entre las respuestas más destacadas tenemos las siguientes, que han sido transcritas tal cual fueron escritas en la encuesta:

1. La música, conocer su historia (historia de Francia) día a día,
2. La democracia del país, respeto a los derechos humanos,
3. Un poco de la cultura y la historia de Francia,
4. Escuchar música variada, cambiar películas a francés,
5. Festividades, leyes, que se estudian en el libro,
6. La estructura, la educación, la política, las películas, la pintura, los museos son los mejores que he conocido,
7. Mentalidad abierta, cine, música, cocina, moda, multiculturalidad,
8. Cultura francesa en ropa, lenguaje francés, exposiciones de jóvenes, cultura de la comida,
9. Puntos de vista y análisis de problemas. Apreciación por el arte. Aprender a valorar la cultura a la que pertenezco,
10. Varios de los aspectos que se han habituado en mi día a día de la Alianza Francesa y su cultura son más que todo la educación, la forma formal de hablar, la comida, la variedad que hay en cada plato,
11. Juegos de mesa, cine francés y de países francófonos,
12. Las canciones y el entendimiento de algunas palabras francesas que se usan en español,



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

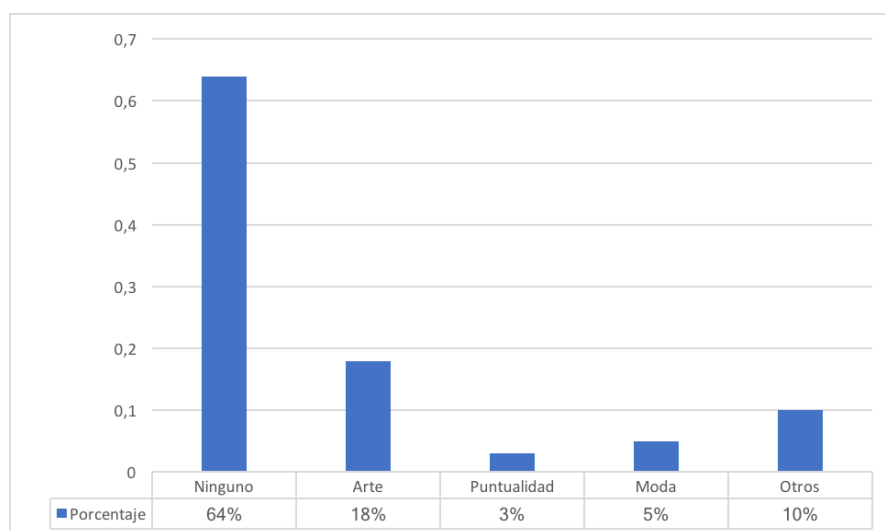


Figura 3. ¿Qué aspectos de la cultura francesa cree que se comparan a aspectos de la cultura ecuatoriana?

Para esta pregunta, los estudiantes tomaron un tiempo para responderla, en ocasiones se generó diálogo entre ellos, así como también fue dejada para ser respondida al final. El 64% de los encuestados respondió que ningún aspecto es comparable, el 18% respondió el arte, el 5% respondió que la moda, el 3% respondió la puntualidad, el 10% restante respondió distintos temas como la cordialidad, la educación, la comida, entre otros. A continuación, se copian las respuestas más relevantes de forma textual:

1. Cordialidad de la gente,
2. Son culturas muy diferentes por ejemplo se puede comparar la gastronomía, la moda, la educación. Como aspectos completamente antónimos,
3. La arquitectura, el arte,
4. La moda, la gastronomía,
5. Las costumbres que se transmiten de generación en generación,
6. Educación, puntualidad, respeto, silencio,
7. Depende de la región, en Quito las personas son más conservadoras que en general los franceses. Sin embargo, el interés por el arte y la comida se parecen mucho,
8. En la cultura francesa hay más educación que en la ecuatoriana,
9. Lastimosamente, no muchos. Las diferencias son demasiado pronunciadas,
10. El saludo habitual entre amigos, el respeto de la comida en familia, la variedad de la comida típica, los museos, y monumentos que conforman al país,
11. En un aspecto negativo que Francia es más organizada que Ecuador y algo positivo para los estudiantes es que las dos lenguas se parecen mucho,
12. Yo pienso que se comparan actualmente en la seriedad y manera de no ser gentiles con los extranjeros,



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 27-43, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1316>

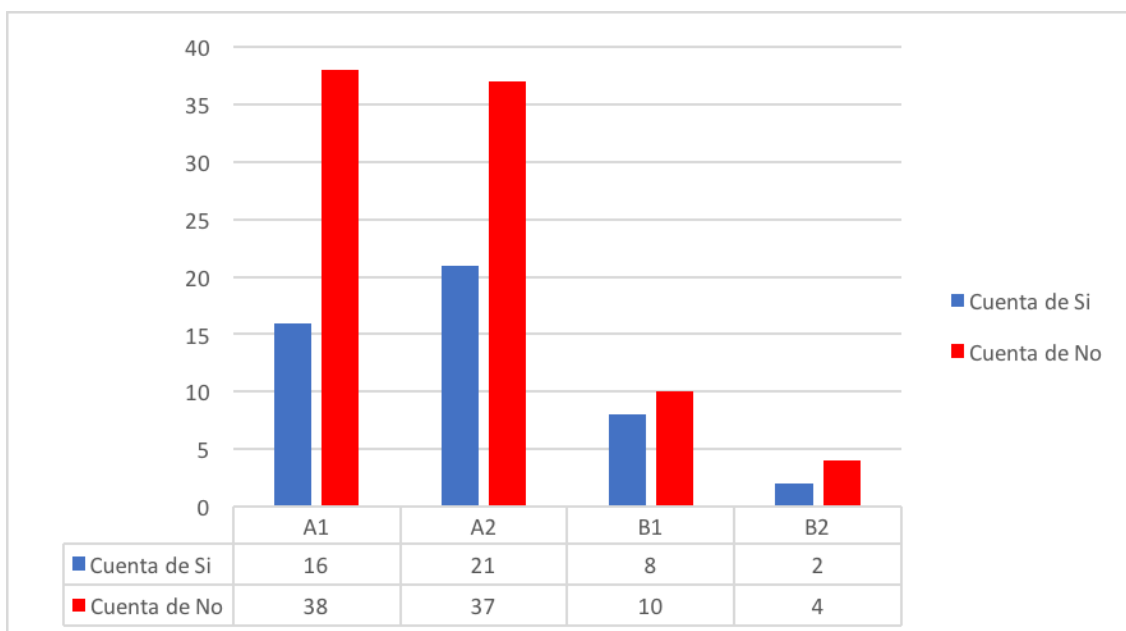


Figura 4. ¿Usted ha asistido a los diferentes eventos culturales realizados por la Alianza Francesa?

Para conocer si los estudiantes participan de los eventos culturales de la Alianza Francesa de Quito, se realizó esta pregunta. El 64,9% de los participantes no asiste a los eventos culturales de la Alianza, de los cuales 38 personas pertenecen al nivel A1; 37 personas al nivel A2; 10 al nivel B1 y 4 al nivel B2. El 35% si asiste a los diferentes eventos culturales, esto representa a 16 personas del nivel A1, 21 personas del nivel A2, 8 del nivel B1 y 2 del nivel B2. Para quienes participan de los eventos culturales, se complementó con la pregunta ¿cuáles? Lo que arrojó los siguientes resultados.

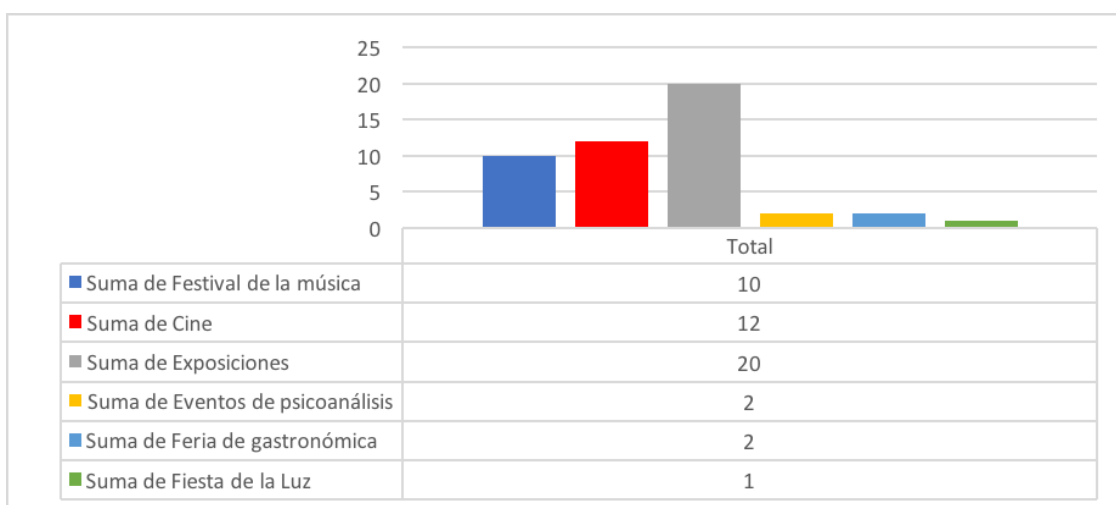


Figura 5. Eventos culturales.

De las 47 personas que asisten a los eventos culturales de la Alianza Francesa, el 42,5% ha asistido a las exposiciones y galerías de arte, siendo este el evento con más acogida entre los participantes. A continuación, en la imagen 7, los eventos de cine francés, con un total de 25,5%; le sigue los festivales de música con el 21,2%; los eventos de psicoanálisis y feria



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

gastronómica le sigue con el 4,2% cada uno y finalmente, la Fiesta de la luz con el 2%. Sobre la Fiesta de la luz, cabe recalcar que no es un evento organizado por la Alianza Francesa, pero si tiene participación de la cultura francesa al ser realizado en conjunto por los Municipios de Quito y de Lyon.

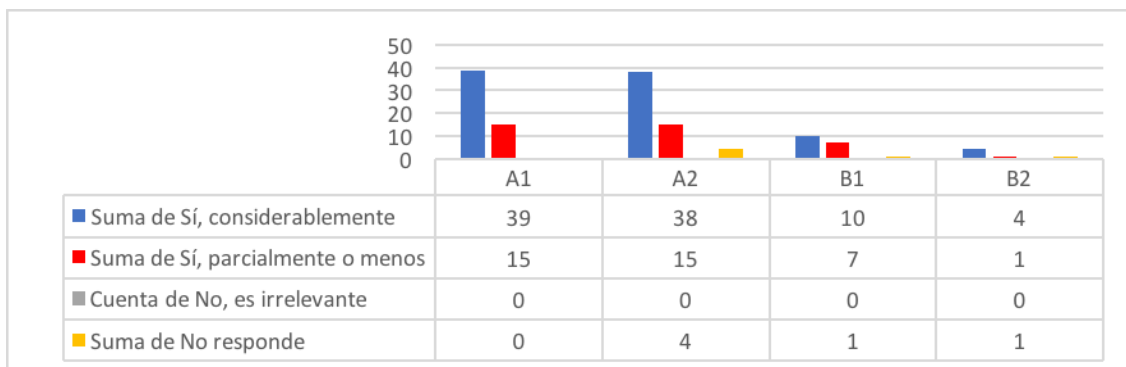


Figura 6. ¿Considera que los eventos culturales ayudan en el aprendizaje del francés?

En esta pregunta, 6 personas no respondieron, lo que representa el 4,4% del total de participantes. El 66,9% piensa que los eventos culturales si ayudan considerablemente en el aprendizaje del francés y el 27,9% considera que ayuda, pero parcialmente o menos.

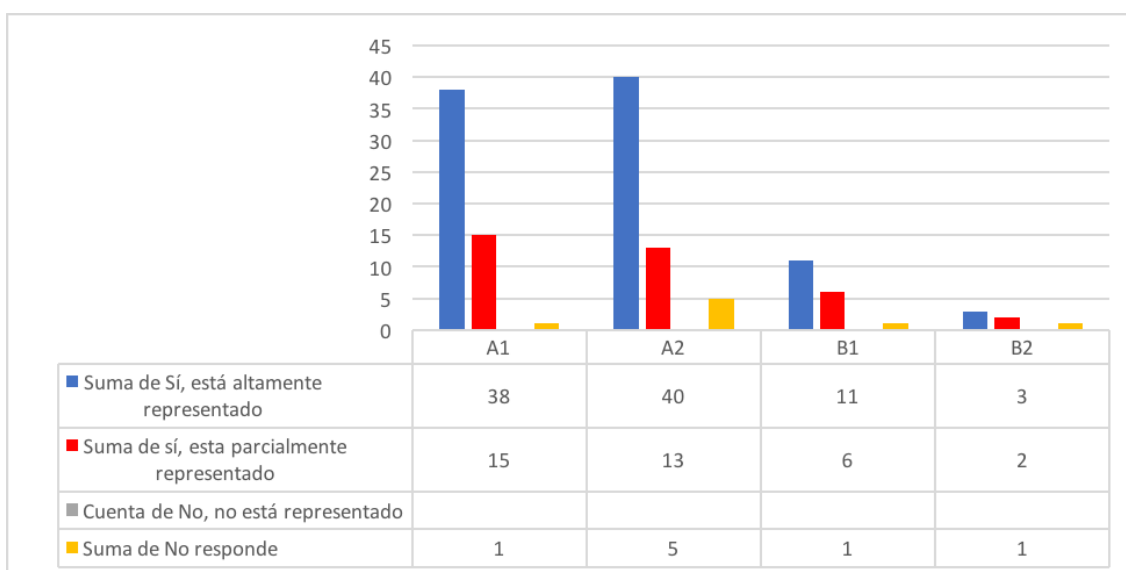


Figura 7. ¿Considera usted que la cultura francesa está bien representada en las estrategias y eventos realizados por la Alianza Francesa?

Una vez más, en esta pregunta 8 personas no respondieron, lo que representa el 5,8% de los participantes. El 67,6% considera que la cultura francesa está altamente representada en las estrategias y eventos de la Alianza Francesa, lo que nos refleja que la alianza tiene un buen posicionamiento. El 26,4% considera que está parcialmente representado.

7. Discusión y conclusiones

La cultura tiene varias definiciones según la perspectiva desde la que se la vea, en el caso de esta investigación la hemos tratado desde el aspecto social. Con las migraciones, una



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

característica principal de los seres humanos, la cultura se ha ido desarrollando e intercambiando ideas y visiones del mundo, lo que ha dado como resultado a la interculturalidad.

La globalización empezó a ser utilizado en los años ochenta, después de la Segunda Guerra Mundial y la aparición de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Lo que busca es homogeneizar y unificar a la cultura. En la actualidad este proceso se ve con mayor fuerza, debido a la interrupción de las TIC dentro de la vida cotidiana de las personas, las cuales pueden conocer y observar con mayor facilidad cómo es y de qué forma viven otras personas inmersas en otra sociedad.

La interculturalidad es distinta a la pluriculturalidad, pues la pluriculturalidad hace referencia al resultado de la mezcla de culturas, mientras que la interculturalidad es un dialogo entre estas. El proceso de la interculturalidad ayuda a que las personas dentro de una sociedad delimitada con sus aspectos y características predefinidas puedan acceder a información y conocimientos ajenos a esta sociedad. De esta forma adquieren riqueza de conocimientos y por conclusión un pensamiento más amplio y cosmopolita.

Según las autoridades de la Alianza Francesa de Quito, la cultura no es un atrayente para los posibles estudiantes de la AFQ, sino que más bien el papel que cumple dentro de las estrategias de comunicación es el de fidelizar a los estudiantes para que continúen estudiando. Esto puede ser visto como una oportunidad perdida, ya que cuando se realizó la encuesta dirigida a los estudiantes de la Alianza Francesa de Quito, El 66,9% de los 136 estudiantes piensa que los eventos culturales si ayudan considerablemente en el aprendizaje del francés. Y el 67,6% considera que la cultura francesa está altamente representada en las estrategias y eventos de la Alianza Francesa, lo que nos refleja que la AFQ tiene un buen nivel de posicionamiento frente al interés de los estudiantes a la hora de elegir la institución e idioma para empezar su aprendizaje.

Aunque, los resultados de la presente investigación no son concluyentes, es claro que la cultura tiene un gran potencial de ser un factor determinante para los estudiantes a la hora de elegir un idioma a estudiar. Prueba de esto es que el público que asiste a los eventos culturales de la Alianza Francesa de Quito no necesariamente es el mismo público que toma clases en la AFQ. Quiere decir que los posibles estudiantes que son atraídos por los eventos culturales que muestran diferentes aspectos de la cultura francesa y sobre todo la posibilidad de acceder a este nuevo conocimiento y realidad debido a la forma en que muestran la cercanía entre la cultura francesa y ecuatoriana.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 27-43, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1316>

Bibliografía

- Alianza Francesa. (23 de agosto de 2018). Obtenido de Alianza Francesa de Quito: www.alianzafrancesa.org.ec
- Ander-Egg, E. (2016). *Globalización: El proceso en el que estamos metidos*. Córdoba: Brujas.
- Bauman, Z. (2011). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. (L. Bauman, Trad.) Argentina: Fondo de cultura económica.
- Beltrán, J. (2015). *La interculturalidad*. Barcelona: UOC.
- Betarlanffy, L. v. (1978). *Teoría General de Sistemas*.
- Cortes, N. (2015). Interculturalidad, diferencia y etnoeducación: la educación como lugar antropológico. Medellín, Colombia.
- Lagarde, C. (7 de septiembre de 2018). La cultura en las estrategias de comunicación de la AFQ. (K. Sánchez, Entrevistador)
- López Sobrino, B., y López Cubino, R. (2012). *La entrevista y la crónica. Proyectos Mediascopio Prensa. La lectura de la prensa escrita en el aula*. Madrid.
- Muriel, B. (2015). *Momentos en la Alianza Francesa...* Quito: Alianza Francesa de Quito.
- Philip Kotler, G. A. (2012). *Marketing* (Decimocuarta ed.). México: Pearson Educación.
- Roche Cárcel, J., & Oliver Narbona, M. (2005). *Cultura y globalización. Entre el conflicto y el diálogo*. Alicante.
- Trujillo, F. (2010). *Cultura, comunicación y lenguaje : reflexiones para la enseñanza de la lengua en contexto multiculturales*. Barcelona, España

Autores

JORGE DELGADO-ROCHA como parte de su formación académica, realizó su educación universitaria completa en Ucrania, en la ciudad de Vinnytsia, en la Universidad Técnica Nacional de Vinnytsia, graduado como Ingeniero de Administración de Empresas especializado en Relaciones Internacionales en 2013. Ya en 2015 obtuvo su maestría en Administración de Empresas especializado en Relaciones Internacionales.

Con más de 3 años de experiencia en docencia universitaria en diferentes instituciones, y 3 años de experiencia como traductor de ruso independiente. Actualmente trabaja como docente de la Facultad de Comunicación Social en la Universidad Central del Ecuador. Sus principales temas de investigación incluyen la motivación laboral, la investigación sobre la cultura a niveles internacionales y organizacionales, manejo del e-gobernment y gestión de marcas.

KATHERINE SÁNCHEZ-MEDINA como parte de su formación académica, realizó su educación universitaria en Quito, Ecuador, en la Universidad Central del Ecuador, en la Facultad de Comunicación Social, graduada como Licenciada en Comunicación Social con énfasis en Comunicación Organizacional en 2018. Entre el año 2017 y 2018, realiza los talleres de formación de FLE (Français Langue Étrangère) en el programa “Vivier de professeurs de Français Langue Étrangère”, auspiciado por Embajada de Francia en Ecuador y realizado por la Alianza Francesa de Quito.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 27-43, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1316>

Relación entre rendimiento académico y asistencia como factores de promoción estudiantil

Relation between academic performance and attendance as factors of student promotion

Segundo Barreno-Freire

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador
sbarreno@uce.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-0845-5360>

Oswaldo Haro-Jácome

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador
oharo@uce.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-6387-9591>

Paola Flores-Yandún

Universidad de Guayaquil, Quito, Ecuador
paola.floresy@ug.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-9861-4347>

(Recibido: 13/10/2018; Aceptado: 20/11/2018; Versión final recibida: 13/12/2018)

Cita del artículo: Barreno-Freire, S., Haro-Jácome, O. y Freire-Yandún, P. (2019). Relación entre rendimiento académico y asistencia como factores de promoción estudiantil. *Revista Cátedra*, 2(1), 44-59.

Resumen

Este artículo aborda la correspondencia entre el rendimiento académico y la asistencia como factores de promoción del estudiantado de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación (FFLCE) de la Universidad Central del Ecuador (UCE). La información documental que sirvió de base para la investigación fue extraída de los archivos institucionales que registró la Unidad de Servicios Informáticos de la Facultad de Filosofía (USIF) en el período académico 2016 – 2017. El componente principal que se analizó en el



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 44-59, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1552>

sistema fue el relacionado con la variable calificaciones de todos los niveles (semestres), considerados los promedios de las asignaturas de las diez carreras vigentes para titulación, aprobadas por el Consejo de Educación Superior (CES), en las que constan matriculados 3617 estudiantes. Los promedios de las calificaciones y asistencias fueron calculados mediante un análisis estadístico con el uso del coeficiente de correlación y se obtuvo un 0.75, lo cual significa que hay una correlación positiva moderada y directamente proporcional. El rendimiento académico y asistencia por la variable sexo del estudiantado (hombres - mujeres) no evidencia diferencia significativa, lo que quiere decir que los estudiantes independientes del sexo tienen similares calificaciones y asisten por igual a las clases. Es de vital importancia el estudio, pues con base en los resultados que se muestran se pueden tomar decisiones en relación a las carreras que presentan menor promedio como en el caso de Informática.

Palabras clave

Aprobación, asistencia, calificaciones, promedios, promoción estudiantil, rendimiento académico, reprobación.

Abstract

This article shows the correspondence between academic performance and attendance as factors of success of the students studying at the Faculty of Philosophy and Education Sciences (FFLCE) of Universidad Central del Ecuador (UCE), from documentary information of the institutional files registered by the Computer Services Unit of the Faculty of Philosophy (USIF) in the academic period 2016 - 2017, specially the qualifications component of all the levels (semesters), considered the grade-point averages of the subjects about current careers for the degree, approved by the Council of Higher Education (CES), in which 3617 students are enrolled. The grade-point averages and attendance were calculated through a statistical analysis with the use of the correlation coefficient, and a 0.75 was obtained. This means that there is a moderate positive correlation, and directly proportional. Academic performance and attendance by gender (men - women) does not show significant difference, which means that they have similar qualifications and attend to classes equally.

Keywords

Academic performance, grades, attendance, student promotion.

1. Introducción

Las funciones fundamentales de la universidad son docencia, investigación y vinculación con la sociedad como un todo dinámico e integral cuyo fin último es la formación profesional, la producción científica y el aporte a la solución de problemas de la sociedad. De las tres funciones, la docencia muestra ser prioritaria en la gestión universitaria, ya que procura profesionalizar a la juventud con sólidos conocimientos científicos, técnicos y humanísticos para que aporten al desarrollo de la sociedad ecuatoriana.

El sistema educativo ecuatoriano reconoce todos los niveles de formación estudiantil. Considera el nivel superior como prioritario, pues es el factor de promoción denominado rendimiento académico, al cual se lo conceptualiza:



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 44-59, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1552>

[...] en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos, la vida escolar y la experiencia docente, son utilizadas como sinónimos (Navarro, 2003, pág. 2).

El rendimiento académico determina la aprobación o reprobación de un semestre, un curso o un módulo, así como el nivel de éxito terminal luego de una etapa formativa como el grado o semestre. La categoría rendimiento académico, ha sido investigada a nivel nacional y mundial, llegando a establecer diversas conceptualizaciones en el ámbito educativo, que se configura como multicausal, porque engloba una serie de aspectos que intervienen en el proceso y constituye el principal indicador de logros de aprendizaje. Es precisamente esta categoría conceptual que se aborda en el artículo, desde una perspectiva cuantitativa, fundamentado en el análisis estadístico. Quizás la definición más acertada es:

que el rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende. Ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico (Garbanzo, 2007, pág. 46).

Las investigaciones desarrolladas sobre esta compleja temática concuerdan que para lograr un buen rendimiento académico deben conjugarse integralmente algunas importantes dimensiones. Los factores o dimensiones fundamentales que impactan claramente en el rendimiento académico son: la dedicación y el esfuerzo al aprendizaje, la habilidad académica, el contexto socioeconómico, la motivación, los estilos de aprendizaje y enseñanza; entre otros factores que influyen de manera directa en las calificaciones obtenidas por los estudiantes. En otras palabras, a través del rendimiento académico se determina logros de aprendizaje alcanzado por el estudiante y se expresa mediante una calificación sea cualitativa o cuantitativa, o con sus equivalencias cuanti-cualitativas, producto de la valoración de un conjunto de actividades académicas planificadas para el efecto.

El tratado aborda las relaciones que tienen en el rendimiento académico con la asistencia a clases y la diferencia entre la variable sexo de los estudiantes (hombre y mujer). Las reflexiones planteadas en el presente estudio, buscan exponer y explicar el rendimiento académico alcanzado por los y las estudiantes de las diez carreras vigentes en la FFLCE de la Universidad Central del Ecuador (UCE). Los promedios de calificaciones y asistencia que los estudiantes tienen por asignatura en el semestre 2016-2017, fueron elementos considerados en el análisis.

El Instructivo de Evaluación de la UCE, con su correspondiente Sistema Académico, con base en el Reglamento de Régimen Académico 2016 del Consejo de Educación Superior (CES), tiene establecido que en el semestre cada estudiante obtiene dos calificaciones hemisemestrales sobre 20 puntos cada una. Estas calificaciones deben sumar como mínimo 28/40 puntos para aprobar cada asignatura. Los estudiantes que tienen entre 8 y menos de 28 puntos, tienen derecho al examen de recuperación cuya nota (sobre 20) sumada al promedio logrado en los dos hemisemestres deberá ser de 28 puntos por lo menos para aprobación, y si tienen menos de 8 puntos, automáticamente están reprobados.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 44-59, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1552>

El propósito de la investigación es analizar la relación que se manifiesta entre el rendimiento académico con la asistencia a clases, considerando la variable sexo de los estudiantes matriculados en la Facultad de Filosofía en el periodo 2016-2017. Las carreras pertenecientes a la Facultad son: Ciencias del Lenguaje y Literatura, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Comercio y Administración, Informática, Inglés, Matemática y Física, Parvularia, Plurilingüe, Psicología Educativa, las mismas que en el semestre de la investigación están en proceso de aprobación de sus rediseños y diseños curriculares, y que a partir del período siguiente cambiarán su nomenclatura. Las carreras tienen, entre 49 y 69 asignaturas distribuidas en los nueve semestres para la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Los datos analizados son las notas de los estudiantes obtenidos por asignatura en cada una de las carreras, de lo cual se sistematizó el promedio de las calificaciones por estudiante y por carrera.

La segunda variable analizada fue la asistencia de los estudiantes a clases, las mismas que se obtuvo de la base de datos de la Facultad en valores porcentuales, de la que se calculó el promedio por carrera, considerando los promedios de asistencia que presentan los estudiantes por cada asignatura. La normativa de la UCE sobre asistencia señala que para aprobar una asignatura el o la estudiante debe lograr el estándar mínimo del 80% durante el semestre (Rodríguez, 2016). La población estudiantil de la Facultad matriculada en el período académico 2016 – 2017 es de 3617 estudiantes, de los cuales, clasificando por sexo: el 35,44% son hombres y el 64,56% son mujeres; distribuidos en las diez carreras y en los nueve semestres académicos que corresponde a la formación profesional de grado.

El estudio busca determinar si la calidad de asistencia a clases mejora el rendimiento académico estudiantil. Además, establecer si hay diferencias entre el rendimiento académico de estudiantes hombres y mujeres; para lo cual se presenta resultados estadísticos mediante cuadros y gráficos que ilustran las características de las variables de investigación. Al final del estudio se pretende identificar si existe relación entre el porcentaje de la asistencia estudiantil con los promedios de las calificaciones del estudiantado. También se hace una comparación de los promedios de las calificaciones, los porcentajes de asistencia entre estudiantes hombres y mujeres por carreras y en el conjunto de la Facultad.

El artículo está estructurado en cinco secciones: introducción; fundamento teórico de las variables de estudio en relación a la conceptualización de rendimiento académico; calificaciones; asistencia y promoción estudiantil. Además, se profundiza en la metodología empleada en el estudio, los resultados alcanzados, discusión, conclusiones y bibliografía.

2. Rendimiento académico

El rendimiento académico estudiantil es el aspecto más trascendente de todo proceso educativo, si se trata de observar calidad educativa porque para el: "(...) estudiantado universitario constituye un factor imprescindible en el abordaje del tema de la calidad de la educación superior, debido a que es un indicador que permite una aproximación a la realidad educativa" (Garbanzo, 2007, pág. 43). La enseñanza se constituye por acciones planificadas y desarrolladas fundamentalmente por los docentes para lograr un resultado de aprendizaje en el estudiante como un esfuerzo intelectual asumido, y que se concreta en el rendimiento académico observado a través de la evaluación sumativa, por lo que, sobre el concepto rendimiento plantea que:



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 44-59, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1552>

Resulta evidente, que el abordaje del rendimiento académico no podría agotarse a través del estudio de las percepciones de los alumnos sobre las variables habilidad y esfuerzo, así como tampoco podría ser reducida a la simple comprensión entre actitud y aptitud del estudiante. La demanda de análisis y evaluación de otros factores permiten infiltrarnos más en el rendimiento académico como fenómeno de estudio, [...] se abordarán variables, que van desde su conceptualización, predicción y evaluación hasta la investigación desarrollada en diferentes niveles educativos, [...]. (Navarro, 2003, pág. 2).

El rendimiento académico involucra una serie de componentes como la habilidad, el esfuerzo, la actitud y la aptitud del estudiante. Además, se puede explicar al rendimiento académico como el resultado de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, implementado de manera regular y no regular, obtenido de forma individual y colectiva a través de la evaluación.

El rendimiento académico como producto final de un proceso evaluativo está mediado por factores sociales del contexto, sin embargo, también coexisten factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos que favorecen o dificultan el aprendizaje. La presencia de factores pedagógicos, didácticos y curriculares también determinan el rendimiento y hacen visibles los métodos didácticos, recursos, destrezas, contenidos y valores que se usan para dicho proceso evaluativo. La evaluación es por ende parte fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Arribas (2014) señala: “una de las manifestaciones principales del rendimiento académico son las calificaciones” (pág. 2).

En este artículo, se hace referencia a un elemento del rendimiento académico como son las calificaciones, obtenidas a través de la evaluación del proceso de aprendizaje en sus etapas finales para acreditación en un sistema o subsistema educativo. Si bien es cierto, las calificaciones entrañan una dosis alta de subjetivismo y en muchos casos no reflejan las capacidades reales logradas por los estudiantes, sin embargo, son los resultados más evidentes del rendimiento académico alcanzado por ellos.

2.1 Calificaciones y rendimiento académico

Es necesario también considerar una perspectiva distinta sobre el aprendizaje, en el que hay mayor determinación del proceso frente al producto o rendimiento. Al respecto, Carretero (2009) indica:

[...] aprender es sinónimo de comprender. Por ello, lo que se comprende es lo que se aprende y lo que luego se recordará mejor, porque queda integrado en nuestra estructura de conocimientos. Por tanto, resulta fundamental para el profesor no sólo conocer las representaciones que poseen los alumnos sobre lo que se les va a enseñar, sino también analizar el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y el que ya poseen. De esta manera, no es tan importante el producto final que emite el alumno como el proceso que lo lleva a dar una determinada respuesta (pág. 2).

En el ámbito de la academia, existe una controversia muy fuerte en torno a señalar a las notas o calificaciones como la expresión más evidente del rendimiento académico. Es



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 44-59, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1552>

sustancial tener conciencia de que existen otros aspectos también importantes al momento de analizar los aprendizajes generados en un proceso educativo como son: las destrezas, habilidades, conocimientos, comportamientos, práctica de valores, pertinencia social, entre otros. Sin embargo, las calificaciones son los indicadores primordiales para determinar el rendimiento académico, el mismo que se expresa con una valoración cualitativa o cuantitativa que obtiene el estudiante.

De acuerdo a Murillo (2013), contextualiza al rendimiento académico como la suma de un conjunto de elementos variados, complejos e interdependientes que participan en todo proceso orientado al aprendizaje. El mismo que es evaluado de manera permanente y como resultado se obtiene las calificaciones a través de una escala generalmente cuantitativa con su correspondiente equivalencia cualitativa, que evidencian aprobación o reprobación en cada asignatura (Murillo, 2013, págs. 120-121). De igual manera, Garbanzo (2007) asume una conceptualización similar a la expuesta anteriormente, que en esencia sostiene lo siguiente:

La valoración del rendimiento académico no conduce a otra cosa que a la relación entre lo que se aprende y lo que se logra desde el punto de vista del aprendizaje, y se valora con una nota, cuyo resultado se desprende de la sumatoria de la nota de aprovechamiento del estudiante en las diferentes actividades académicas a las que se sometió en un ciclo determinado (pág. 46).

En este contexto, el resultado de las evaluaciones, expresadas en calificaciones de manera cualitativa o cuantitativa, son en efecto las evidencias más empleadas para verificar resultados cuando se estudia al rendimiento académico. El Reglamento del Sistema de Evaluación Estudiantil RSEE (2017), aprobado por el Consejo de Educación Superior CES, implementa lineamientos generales para desarrollar la evaluación de los aprendizajes. Además, establece que cada Universidad debe elaborar un sistema interno de evaluación, con especificidades propias de la institución, obviamente contemplando las directrices emanadas por el CES. En el mencionado reglamento se conceptualiza a la evaluación de los aprendizajes en los siguientes términos:

Artículo 5.- La evaluación como componente del aprendizaje.- La evaluación de los aprendizajes constituye un pilar fundamental dentro del proceso educativo de los estudiantes, de las carreras y programas, que siendo sistemático, permanente y participativo permite la valoración integral de sus avances en la adquisición de capacidades cognitivas, investigativas, procedimentales y actitudinales, de tal forma que contribuyan a garantizar la calidad e integralidad de la formación profesional (CES, 2016, pág. 4).

Para la evaluación se han establecido periodos académicos divididos en dos hemisemestres. Cada hemisemestre se aplica un proceso de evaluación que consiste en un examen que tiene un peso del 40% de la calificación. En el proceso evaluativo también se consideran otras estrategias como: trabajos en equipo, trabajo autónomo, investigaciones, proyectos entre otros, esto corresponde al 60% de los 20 puntos.

La evaluación de los aprendizajes se expresa en resultados considerando las siguientes escalas; calificaciones cualitativas: excelente, muy bueno, bueno, regular y deficiente. Mientras que las calificaciones cuantitativas se establecen en una escala de 0 a 20 puntos.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 44-59, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1552>

Para la aprobación de cada asignatura, el estudiantado, debe obtener al menos 28 puntos en la sumatoria de notas de los dos hemisemestres. En caso de no alcanzar este puntaje, el estudiante tiene derecho a una evaluación adicional de recuperación (supletorio), siempre que obtenga una calificación superior a 8,8 puntos en el semestre; si la calificación es menor, reprueba la asignatura. La evaluación de recuperación está compuesta por el 60% de la calificación que obtenga en el examen de recuperación, más el 40% de la suma de las calificaciones obtenidas en el primero y segundo hemisemestre. De igual forma para la aprobación de una asignatura el estudiante debe alcanzar como mínimo una calificación de 28 puntos en la evaluación de recuperación, caso contrario reprueba la asignatura. El estándar mínimo para promoción semestral por asignatura en la UCE es de 28/40 puntos.

2.2 Asistencia

En el ámbito de la educación superior la asistencia a clases regulares es definida “(...) como la asistencia diaria del alumno a las clases” (Universidad de las Palmas Gran Canaria, 2011, p. 1), la misma que es obligatoria en la modalidad presencial, por lo que el estudiante personalmente debe llegar puntualmente a tomar participación en cada una en las diferentes asignaturas en las que se haya matriculado en el respectivo período académico. Cada docente, por su parte, es responsable de registrar las asistencias de los estudiantes, individualmente, en cada hora de trabajo de aula, y al finalizar cada hemisemestre debe consignar el total de asistencias al sistema informático del a UCE. La Universidad de Loyola - Andalucía, en la guía docente manifiesta que:

La asistencia a clase es un elemento esencial dentro del proceso de aprendizaje de la asignatura, junto con la participación activa del alumno en su desarrollo y el trabajo continuo. La configuración de la asignatura necesita la asistencia del alumno y la participación en clase para que el alumno pueda alcanzar los objetivos y competencias de la asignatura (Universidad de Loyola Andalucía, s.f., portada).

La asistencia se refiere a la presencia física del estudiante en las clases de las diferentes asignaturas, esto, en la modalidad de estudios presenciales. Para las Instituciones de Educación Superior (IES) del Ecuador, según el Reglamento de Régimen Académico promulgado por el CES el año 2013, en su reforma de marzo de 2017, consta que las licenciaturas deben cumplir con 7200 horas. Estas horas deben estar distribuidas en 54 asignaturas, organizadas en tres unidades curriculares: básica, profesional y titulación, durante los nueve periodos académicos que duran estas carreras de tercer nivel. Este número de horas contempla el trabajo presencial asistido por el docente más el trabajo autónomo desarrollado por el estudiante en un periodo semestral de 16 semanas (CES, 2017).

Para la aprobación de una asignatura, estudiantes y docentes cumplen la normativa legal vigente de ámbito nacional e institucional, en lo relacionado con la evaluación de los aprendizajes en las que se integran dos componentes: la calificación y la asistencia obtenida por parte del estudiante en el semestre. De acuerdo al instructivo para la evaluación estudiantil de grado emitido por la UCE en mayo de 2017, en el numeral 12 se dispone que: “Las asignaturas, cursos o equivalentes que deban tomar los estudiantes dentro de su etapa de formación serán aprobados con un mínimo del 70% de la calificación y una asistencia mínima del 80% de clases presenciales” (UCE, 2017, p. 3). Con este mandato coincide la disposición de Vicerrectorado Académico de la UCE de octubre de 2016, que sirvió de base para analizar la asistencia estudiantil en el presente trabajo académico.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 44-59, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1552>

2.3 Promoción estudiantil

La promoción estudiantil en la universidad es entendida como la aprobación de un curso, materia o módulo luego de un tiempo reglamentario de estudios y esfuerzo personal, como define (Suárez, 2011) “[...] el paso de un curso a otro cuando los objetivos han sido superados por el alumno tanto educativos como personales” (pág. 1). Para que suceda la aprobación, es decir, el paso a una situación nueva y superior, son necesarios varios requisitos constantes en las normativas generales y particulares de las IES. En el caso de la UCE, para la promoción de nivel escolar, el estatuto universitario dispone que:

Art. 160.- Aprobación de cursos y asignaturas. - las asignaturas o cursos que deban tomar los estudiantes dentro de su etapa de formación serán aprobadas con un mínimo del 70% de la calificación y una asistencia mínima del 80% de clases presenciales (UCE, 2016, pág. 70).

En relación a lo anteriormente citado, la UCE en todas sus carreras de grado dispone como dos requisitos obligatorios para promocionar a sus estudiantes: las calificaciones y asistencias por asignaturas y semestres. La calificación y asistencia son determinantes, pues al no cumplir con el porcentaje asignado a cada una de ellas, el estudiante no será promovido al nivel superior.

3. Metodología

El estudio fue de tipo no experimental, transversal y descriptivo, en razón que únicamente se describen las variables en observación, sin intervenir con tratamiento; los datos corresponden a un periodo académico; la unidad de análisis son los resultados de las calificaciones estudiantiles del semestre 2016-2017. Los datos para el análisis descriptivo fueron extraídos del archivo informático de la Facultad de Filosofía de la UCE, a cargo de la Unidad de Servicios Tecnológicos de la Facultad de Filosofía (USIF). El estudio también es abordado desde la investigación documental, con la revisión de argumentos planteados por varios autores. La información y contenidos seleccionados fueron trascendentes para el estudio. A esta selección de contenidos se integró datos empíricos de calificaciones y asistencias que facilitó la USIF, los mismos que fueron sometidos a una reflexión profunda para establecer conclusiones válidas respecto al estudio del tema.

La población inmersa en la investigación es: N = 3617 estudiantes matriculados en el semestre 2016-2017 en las diez carreras de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación como se muestra en el Cuadro 1. La población está dividida en hombres y mujeres con la finalidad de correlacionar la variable sexo con el rendimiento académico y asistencia.

Carreras	Mujeres	Población estudiantil	
		Hombres	Total
Ciencias del Lenguaje y Literatura	212	119	331
Ciencias Naturales	225	139	364
Ciencias Sociales	200	174	374
Comercio y Administración	82	48	130
Informática	71	250	321
Inglés	209	128	337
Matemática y Física	113	173	286
Parvularia	498	3	501
Plurilingüe	240	77	317



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 44-59, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1552>

Psicología Educativa	485	171	656
TOTAL FFLCE	2335	1282	3617
	(64,56%)	(35,44%)	(100%)

Cuadro 1. Población Estudiantil Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación (FFLCE)

Como consta en el cuadro 1 la mayoría de la población es de sexo femenino, esto es el 64,56%, en tanto que los hombres son el 35,44%, lo que significa que la Facultad tienen una composición mayoritaria de población femenina en el período estudiado. Además, en carreras como Parvularia, Psicología y Plurilingüe que son las más grandes, tienen más del 80% estudiantes mujeres. Las carreras investigadas están en proceso de aprobación de sus rediseños y diseños curriculares y consecuentemente cambiarán su nomenclatura a partir del siguiente período académico.

4. Resultados y discusión

Los resultados que se presentan a continuación, son provenientes del análisis estadístico realizado con los datos correspondientes a las variables de estudio. Así se presenta la asistencia expresada en porcentaje sobre 100% y el rendimiento académico en escala de calificaciones semestrales de 0 a 40 puntos que corresponde al semestre 2016-2017.

Carreras	Promedio calificaciones	Promedio asistencia	Coefficiente de correlación
Ciencias del Lenguaje y Literatura	33,43	92,73%	0,80
Ciencias Naturales	32,16	93,05%	0,76
Ciencias Sociales	31,90	94,70%	0,48
Comercio y Administración	29,25	86,82%	0,77
Informática	28,72	88,37%	0,75
Inglés	32,57	94,78%	0,48
Matemática y Física	30,04	93,86%	0,57
Parvularia	33,99	94,78%	0,66
Plurilingüe	32,08	91,22%	0,81
Psicología Educativa	32,80	94,14%	0,70
TOTAL FFLCE	31,69	92,45%	0,75

Cuadro 2. Promedio de calificaciones y asistencias por carrera en la FFLCE

Los promedios de calificaciones por carrera, se muestra en el cuadro 2, y se expresa en una escala sobre 40 puntos, siendo la carrera de Parvularia la que tiene el promedio más alto (33,99/40 puntos) en rendimiento académico estudiantil. El análisis también muestra que la carrera de Informática presenta el promedio más bajo (28,72/40 puntos).

El promedio de rendimiento académico considerando las 10 carreras de la Facultad es de 31,69/40 puntos, superior en 3, 69 puntos al estándar mínimo de promoción de la UCE de 28/40 puntos, pero inferior en 8,31 del estándar máximo de 40/40; por lo tanto, su nivel se valora como Bueno según (Rodríguez, 2017). Luego hay dos grupos de carreras ubicadas arriba y abajo del promedio general de rendimiento académico; 8 carreras tienen promedios superiores pero cercanos a la media. Solo dos carreras están por debajo, pero con promedios alejados de la media.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 44-59, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1552>

El promedio de asistencia en cambio, la media aritmética de asistencia de las 10 carreras es de 92,45%; siendo las carreras de Parvularia e Inglés que alcanza el porcentaje mayor de asistencia (94,78%); mientras que la carrera de Comercio tiene en promedio menor con el 86,82% de asistencia. Llama la atención que en Ciencias Sociales hay porcentajes de asistencia en pocas asignaturas con valores superiores al 100%. Seis carreras superan a la media, mientras que cuatro tienen promedios inferiores a la media. El promedio de asistencia estudiantil de la Facultad supera en 12,45 puntos porcentuales al estándar mínimo establecido por laUCE.

4.1 Prueba de correlación

La prueba estadística calculada fue el coeficiente de correlación r de Pearson, entre el promedio de las calificaciones y el promedio de asistencias, considerando la totalidad de estudiantes en todas las asignaturas de las diez carreras. El índice de correlación en las diferentes carreras está en un intervalo de 0,48 a 0,81 y a nivel de la Facultad es de 0,75 como se muestra en la Cuadro 2.

Al hacer la interpretación del coeficiente de correlación de Pearson que es de 0,75; significa que existe una correlación positiva alta, según las equivalencias del cuadro 3. Al ser positivo el coeficiente, significa que entre las dos variables hay una relación directamente proporcional, en otras palabras, si el promedio de las calificaciones sube, también aumenta el porcentaje de asistencias. Sin embargo, se debe señalar que en las carreras de Ciencias Sociales e Inglés la correlación es moderada entre las calificaciones y la asistencia a diferencia de las otras carreras.

>0.80	Muy alta
0.60 - 0.79	Alta
0.40 - 0.59	Moderada
0.20 - 0.39	Baja
<0.20	Muy baja

Cuadro 3. Interpretación de los coeficientes de correlación
Fuente: <http://personales.unican.es/salvadol/apuntes2b.pdf>

4.2 Aprobados y Reprobados

Los estudiantes para aprobar una asignatura deben sumar como mínimo 28 puntos y además superar el 80% de asistencias a clases en cada asignatura. La tendencia de estudiantes aprobados y reprobados se presenta en el Cuadro 4.

Carreras	Número de estudiantes	Porcentaje de aprobados Total asignaturas	Porcentaje de reprobados Total asignaturas
Ciencias del Lenguaje y Literatura	331	96,29%	3,71%
Ciencias Naturales	364	94,53%	5,47%
Ciencias Sociales	374	93,56%	6,44%
Comercio y Administración	130	87,57%	12,43%
Informática	321	79,87%	20,13%
Inglés	337	93,59%	6,41%
Matemática y Física	286	86,28%	13,72%
Parvularia	501	97,42%	2,58%
Plurilingüe	317	93,02%	6,98%



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

Psicología Educativa	656	95,19%	4,81%
PROMEDIO FFLCE	3617	91,73%	8,27%

Cuadro 4. Porcentaje de estudiantes aprobados y reprobados por carrera en la FFLCE

El promedio de estudiantes reprobados está el 8,27% en la Facultad, es decir que no han superado el puntaje mínimo requerido en rendimiento académico, en asistencia o en los dos requisitos. Las carreras que tienen un menor índice de estudiantes reprobados son: Parvularia con el 2,58%; Ciencias del Lenguaje tiene el 3,71% y Psicología con el 4,81%. En el otro extremo, se encuentran tres carreras que presentan un mayor índice de repitencia, estas son: Informática con el 20,13%; Matemática y Física con el 13,72% y Comercio y Administración con el 12,43% de reprobados. Llama la atención el índice de reprobados en estas carreras, por lo que, se requiere hacer una investigación más profunda para determinar las causas de este problema académico.

Asignaturas por carreras. Es importante señalar que las asignaturas que tienen en las Carreras varían numéricamente; existe un bloque de asignaturas comunes, que están orientadas a la formación profesional docente en todas las carreras de la Facultad; y otro bloque de asignaturas que se desprenden de la formación especializada de cada carrera. La carrera de Inglés presenta un menor número con 41 asignaturas, mientras que, la carrera de Parvularia tiene 69 asignaturas y la media de asignatura por carreras es de 56,5 en la Facultad de Filosofía. En el Cuadro 5 se presenta el número de asignaturas por carrera.

Carreras	Número de asignaturas Periodo 2016 - 2017
Ciencias del Lenguaje y Literatura	56
Ciencias Naturales	58
Ciencias Sociales	53
Comercio y Administración	49
Informática	55
Inglés	41
Matemática y Física	66
Parvularia	69
Plurilingüe	59
Psicología Educativa	59
MEDIA FFLCE	56,5

Cuadro 5. Número de asignaturas por carrera en la FFLCE

Diferencia entre rendimiento académico y asistencia por sexo. Se considera la variable sexo para diferenciar esencialmente las calificaciones y asistencia logradas por estudiantes hombres y mujeres. En el Cuadro 6, se hace un análisis comparativo de los valores promedio obtenidos en las notas y la asistencia a clases en todas las asignaturas por parte del estudiantado de todas las carreras.

Carreras	Hombres		Mujeres		Total	
	Calificaciones	Asistencias	Calificaciones	Asistencias	Calificaciones	Asistencias
Ciencias del Lenguaje y Literatura	33,43	92,71%	33,43	92,75%	33,43	92,73%



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

Ciencias Naturales	32,15	93,04%	32,16	93,05%	32,16	93,05%
Ciencias Sociales	31,90	94,70%	31,89	94,69%	31,90	94,70%
Comercio y Administración	29,31	86,92%	29,18	86,72%	29,25	86,82%
Informática	28,72	88,37%	28,72	88,37%	28,72	88,37%
Inglés	32,57	94,78%	32,56	94,77%	32,57	94,78%
Matemática y Física	30,04	93,87%	30,03	93,84%	30,04	93,86%
Parvularia	33,91	94,66%	34,07	94,90%	33,99	94,78%
Plurilingüe	32,06	91,18%	32,09	91,25%	32,08	91,22%
Psicología Educativa	32,79	94,13%	32,80	94,15%	32,80	94,14%
PROMEDIOS FFLCE	31,69	92,44%	31,69	92,45%	31,69	92,44%

Cuadro 6. Promedio de asistencia y calificaciones según la variable sexo

Según los resultados observados en el Cuadro 6, no se evidencia diferencia alguna en el rendimiento académico, comparando a estudiantes hombres y mujeres, su promedio es de 31,69 puntos para los dos grupos. En relación a la asistencia a clases en las asignaturas por estudiantes hombres y mujeres la diferencia es mínima, como consta en el Cuadro 6; por tanto, se puede establecer que no hay diferencias significativas en los promedios de calificaciones y promedio de asistencias entre estudiantes hombres y mujeres.

Grupos de carreras	Asignaturas Periodo 2016 - 2017	Puntajes altos sobre 40	Asignaturas Periodo 2016 - 2017	Puntajes bajos sobre 40
Ciencias del Lenguaje y Literatura	Realidad Cultural y Ecológica	38,08	Didáctica de Lengua y Literatura I	26,16
	Pedagogía	37,00	Didáctica de Lengua y Literatura II	27,47
	Literatura Universal V	36,98	Investigación III	28,20
Ciencias Naturales	Pasantía y Trabajo de Grado	39,88	Física	26,89
	Practica Preprofesional III	39,75	Química General I	27,04
	Práctica Preprofesional II	38,72	Química General II	28,86
Ciencias Sociales	Práctica Preprofesional I	40,00	Filosofía II	27,38
	Práctica Preprofesional IV	39,29	Historia Del Ecuador II	27,47
	Práctica Preprofesional III	39,14	Investigación I	27,68
Comercio y Administración	Legislación Educativa	37,55	Filosofía de la Educación	0,00
	Practica Preprofesional V	36,22	Metodología de Investigación I	0,00
	Práctica Preprofesional III	35,46	Estadística I	5,50
Informática	Deontología Profesional	38,80	Física I	19,18
	Electrónica	38,04	Matemática III	21,83
Inglés	Trabajo de Grado	37,25	Matemática I	21,83
	Tic I	37,03	Lingüística Contrastiva V	25,44



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 44-59, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1552>

	Inglés Propósitos Específicos I	37,00	Inglés VI	25,46
	Didáctica II	36,87	Didáctica I	27,71
Matemática y Física	Electrónica I	39,67	Física I	23,58
	Electrónica I	37,88	Geometría Analítica	24,00
	Álgebra Superior	37,50	Matemática I	24,35
Parvularia	Emprendimiento	39,77	Investigación III	27,55
	Práctica Preprofesional II	39,06	Apreciación Musical	29,52
	Danza y Coreografía Infantil	39,00	Neurociencia I	29,92
Plurilingüe	Práctica Preprofesional IV	38,00	Créditos Optativos	24,00
	Evaluación de los Aprendizajes	37,91	Lingüística Contrastiva II	26,68
	Proyectos de Investigación II	37,63	Didáctica I	27,30
Psicología Educativa	Práctica Preprofesional Psicopedagógica II	38,63	Psicofisiología II	24,62
	Práctica Preprofesional Psicopedagógica IV	38,35	Psicología del Desarrollo Infantil II	28,27
	Práctica Preprofesional Psicopedagógica I	38,21	Psicoestadística I	29,11
Promedios	Puntajes altos	38,15	Puntajes bajos	25,46

Cuadro 7. Notas más altas y más bajas en asignaturas por carrera de la FFLCE

Asignaturas con altos y bajos promedios de calificaciones. En el Cuadro 7, se presenta por Carreras las tres asignaturas con mayor y con menor promedio de rendimiento académico del estudiantado de la Facultad de Filosofía.

Se evidencia que, en la asignatura de Práctica Preprofesional las calificaciones estudiantiles son más altas, muy cercanas a los 40/40 puntos; mientras que en asignaturas de especialidad presentan los promedios más bajos. Las tres asignaturas por Carrera con los puntajes más altos se encuentran en los intervalos de 36,22 a 40 puntos y que presentan una media aritmética de 38,15 / 40 puntos. Mientras que los puntajes más bajos por grupos de tres asignaturas por Carrera se calculó de aquellas ubicadas en el rango de 29,92 hacia abajo, resultando una media aritmética de 25,46 / 40 puntos.

La asignatura de Práctica preprofesional I de la Carrera de Ciencias Sociales presenta el promedio de calificación más alto de todas las Carreras con 40 / 40 puntos. Mientras que la asignatura de Estadística I de Comercio y Administración tienen el promedio más bajo entre las 10 Carreras con un promedio de 5,5 / 40 puntos. Llama la atención que las asignaturas Filosofía de la Educación y Metodología de Investigación I de la Carrera de Comercio y Administración constan con promedios de notas de 0 puntos como consta en el Cuadro 7.

5. Conclusiones

El rendimiento académico expresado en las calificaciones logradas por el estudiantado de las diez carreras de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador, en el período académico 2016-2017 es en promedio bueno; es decir; se cumplieron los objetivos de promoción estudiantil con satisfacción, sin



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

embargo, es de nivel intermedio en la tabla de escalas de los Lineamientos para Evaluación Estudiantil de Grado de la UCE. Las carreras ubicadas en los extremos superior e inferior de la media de rendimiento institucional son Parvularia e Informática respectivamente.

La asistencia estudiantil a clases está en un rango de porcentaje muy bueno, bastante por arriba del estándar mínimo regulado por la Universidad Central del Ecuador, lo que implica que hay responsabilidad estudiantil por sus clases presenciales y control docente en el aula. Las carreras de Parvularia e Inglés destacan positivamente en la calidad de asistencia, mientras que la Carrera de Comercio es observada como aquella de más baja asistencia estudiantil. La variable sexo no es por sí misma factor incidente en el rendimiento académico estudiantil de la Facultad de Filosofía. Los promedios de rendimiento académico y asistencias a clases no presentan diferencias significativas entre estudiantes hombres y mujeres.

La correlación entre rendimiento académico y asistencia estudiantil calculada con el coeficiente de correlación de Pearson, es de 0,75, que significa que hay una correlación positiva moderada y directamente proporcional entre las variables en estudio. Lo que implica que si se incrementa el porcentaje de asistencia a clases por parte del estudiante, también su rendimiento académico sube.

En la Facultad, el promedio de aprobaciones en el semestre estudiado es muy alto, superior al 90%, incluyendo rendimiento académico y asistencia como requisitos obligatorios. Sin embargo, hay tres carreras que se manifiestan con mayor porcentaje de repitencia: Informática, Matemática y Física, y Comercio y Administración. En tanto Parvularia, Ciencias del Lenguaje y Psicología tienen menor porcentaje de estudiantes reprobados.

En cuanto a las asignaturas con mayor y menor rendimiento académico estudiantil, destaca Práctica Preprofesional y un grupo importante de asignaturas con un rendimiento académico excelente, muy cercano al estándar máximo de promoción. Son recurrentes también los promedios bajos en asignaturas de especialidad en todas las carreras estudiadas, siendo más evidente este fenómeno en la carrera de Comercio y Administración.

Del estudio comparativo entre rendimiento académico y asistencia por sexo se comprueba fundamentalmente similitud en los puntajes promedio entre estudiantes hombres y mujeres de las diez carreras, con una mínima diferencia en la asistencia a clases favorable a las estudiantes mujeres. Para sostener el estudio fue necesario evaluar la carga de asignaturas por carrera en el contexto general de Facultad, considerando aquellas de formación profesional docente y las de formación especializada de las Carreras, siendo Inglés la Carrera con un menor número de asignaturas (41), mientras que Parvularia tiene el mayor número de asignaturas (69). La media aritmética de asignaturas por carrera (56,5) es muy cercana al mandato del Reglamento de Régimen Académico del CES.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 44-59, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1552>

Bibliografía

- Arribas, J. M. (2014). Valoración del rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Educación de la UVA (Segovia) en el primer año de implantación de grado. *Revista de Educación a Distancia*, 1(43), 1-22
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Consejo de Educación Superior. (2016). Reglamento del Sistema de Evaluación Estudiantil. Obtenido de <http://www.uleam.edu.ec/wp-content/uploads/2016/10/>
- Consejo de Educación Superior. (2017). Reglamento de Régimen Académico. Quito: CES.
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*. 31(1), 43-63
- Murillo, E. (2013). *Factores que inciden en el rendimiento académico de matemáticas*. San Pedro Sula: Universidad Pedagógica de Honduras.
- Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-13
- Rodríguez, N. (2016). Lineamientos para evaluación estudiantil de grado. Quito: UCE.
- Rodríguez, N. (2017). Lineamientos para la Evaluación Estudiantil de Grado. Quito: UCE. Obtenido de <https://bit.ly/2xFF6gu>
- Salvador L (sf). Estadística Elemental. Obtenido de <http://personales.unican.es/salvadol/apuntes2b.pdf>
- Suárez, A. (2011). <http://organizandocentroeducativo.blogspot.com>. Obtenido de <https://bit.ly/2xBlda1>
- Universidad Central del Ecuador. (2016). *Estatuto Universitario*. Quito: Universitaria UCE.
- Universidad Central del Ecuador. (2017). Instructivo para la Evaluación Estudiantil de Grado. Quito: UCE.
- Universidad de las Palmas Gran Canaria. (2011). *Definición de asistencia regular y circunstancias objetivas de justificación de ausencia de clase*. Obtenido de <https://bit.ly/2MXVi26>
- Universidad de Loyola Andalucía. (s.f., portada). *La importancia de la asistencia a clases*. obtenido de https://www.etea.com/web/as00510/asistencia_seccion



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 44-59, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1552>

Autores

SEGUNDO BARRENO-FREIRE Licenciado en Ciencias de la Educación, Magister en Gerencias de Proyectos Educativos y Sociales, Doctorando de Investigación Educativa en la Universidad de Alicante.

Docente investigador de la Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales Informática; Profesor y Asesor de tesis del Instituto de Posgrado de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador.

OSWALDO FABIÁN HARO-JÁCOME Doctor en Investigación Socioeducativa, Magister en Educación, Licenciado en Filosofía y Ciencias Socioeconómicas, Doctorando de Investigación Educativa en la Universidad de Alicante.

Docente investigador de la Carrera de Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales; Director del Instituto Superior de Extensión Universitaria; Director de la Carrera Plurilingüe; Docente de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE.

PAOLA FERNANDA FLORES-YANDÚN Licenciado en Ciencias de la Educación, Magister en Diseño y Gestión de Proyectos Socio Educativos.

Docente de Metodología de Investigación de la Universidad Central del Ecuador. Docente investigador, Tutora de Tesis, gestora de Titulación y Coordinadora Académica de las Carreras de Administración Educativa, Informática Educativa, Educación Primaria de la Universidad de Guayaquil. Trabajos de consultoría para el Instituto de Altos Estudios Nacionales IAEN.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 44-59, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1552>

Las dimensiones sustantivas y dialógicas del pensamiento crítico en estudiantes de bachillerato y universitarios

The substantive and dialogical dimensions of critical thinking in high school and university students

Manuel Gonzalo Remache-Bunci

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

mgremache@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-2975-3079>

(Recibido: 9/10/2018; Aceptado: 17/10/2018; Versión final recibida: 17/11/2018)

Cita del artículo: Remache-Bunci, M. (2019). Las dimensiones sustantivas y dialógicas del pensamiento crítico en estudiantes de bachillerato y universitarios. *Revista Cátedra*, 2(1), 60-75.

Resumen

El pensamiento crítico es sin duda uno de los pilares fundamentales en el desarrollo personal, social y académico del individuo porque ayuda a procesar y construir conocimientos conscientes del mundo real. Este estudio es necesario porque se requiere analizar y evaluar a los alumnos, así como también determinar la evolución y diferencias en las dimensiones sustantivas y dialógicas en educandos de bachillerato, segundo y séptimo nivel de los estudiantes universitarios. Sobre esta base se investigó a 375 alumnos con el enfoque cuantitativo, enfatizados en el análisis de carácter descriptivo y comparativo en un inicio con los datos grupales al test de normalidad de Shapiro Wilk (al tratarse de puntuaciones discretas). La dimensión de escritura sustantiva presentó una significancia $p = 0,05$ por lo que fue necesario utilizar la prueba de Kolmogorov Smirnov con corrección de Lilliefors para contrastar si el conjunto de datos se ajusta o no a una distribución normal, en este caso se obtuvo una significancia $p = 0,11$ con lo que puede decirse que todas cumplieron con el criterio de normalidad ($p > 0,05$). En la investigación se consideró el valor medio para cada una de las dimensiones y categorías. De los resultados obtenidos se determinó que existen falencias en los estudiantes de bachillerato y disminuyen a medida que superan el nivel de instrucción.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 60-75, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1215>

Palabras clave

Aprendizaje, dimensión dialógica, dimensión sustantiva, educación, pensamiento crítico.

Abstract

Critical thinking is undoubtedly one of the fundamental pillars in the personal, social and academic development of the individual because it helps to process and build knowledge aware of the real world; In this study it is necessary to analyze and evaluate the students, as well as to determine the evolution and differences in the substantive and dialogical dimensions in high school students, second and seventh level of university students. On this basis, 375 students were investigated, with the quantitative approach, emphasized in the analysis of descriptive and comparative character in the beginning with the group data to the normality test of Shapiro Wilk (when dealing with discrete scores). The substantive writing dimension had a significance $p = 0.05$, so it was necessary to use the Smirnov Kolmogorov test with Lilliefors correction, in order to test whether or not the data set were adjusted to a normal distribution, in this case we obtained a significance $p = 0.11$, with which it can be said that all met the criterion of normality ($p > 0.05$). In the investigation, the average value for each of the dimensions and categories was considered. From the results obtained it was determined that there are shortcomings in high school students and decrease as they go beyond the level of instruction.

Keywords

Learning - dialogical dimension - substantive dimension - education - critical thinking.

1. Introducción

La investigación surge por las dificultades observadas en los estudiantes aspirantes a ingresar a la universidad. En el Ecuador se implementan nuevos modelos de gestión educativa con el único propósito de mejorar la calidad de la educación. Lamentablemente, este conjunto de políticas no ha logrado articular el bachillerato con la educación superior. En la actualidad la dificultad para el ingreso a la universidad se vuelve cada vez más dramático, es frecuente encontrar estudiantes frustrados, llenos de ira y decepción debido a que no lograron el puntaje necesario en las pruebas de dominio matemático, lingüístico, científico y social como así, lo expresa El Comercio (2018) "...calificación [...] Ser Bachiller 2018 fue de 698 puntos. Entre los bachilleres la media llegó a 685; mientras que la calificación para los sustentantes no escolarizados fue de 716 puntos. En total, 291 703 personas dieron el examen..." (p.5). La incertidumbre continúa más aún cuando las situaciones enfrentan sentimientos y pensamientos contradictorios de manera simultánea por vencer las habilidades no adquiridas en los niveles anteriores de estudio. Al respecto, Laiton (2010) manifiesta:

[...]es una necesidad que en este mundo moderno globalizado, el estudiante adquiera destrezas de pensamiento crítico, desde la educación como un todo, que le permitan el acceso a cualquier conocimiento disciplinar con autonomía, calidad, criterio y argumentación necesaria para que dicho conocimiento no solo sea un cúmulo de información, sino más un saber qué hacer con la información, dónde informarse, cómo solucionar los problemas que a diario le acompañan, con seguridad y claridad conceptual (p.1).



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 60-75, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1215>

Las afirmaciones mencionadas muestran el nivel evolutivo del pensamiento crítico. En Ecuador se puede observar esta variante de pensamiento entre el estudiante de bachillerato con respecto al estudiante universitario. Según, Vivas (2003) “...en términos de incremento del Pensamiento Crítico. [...]” (p. 259) lo que resulta relevante para este estudio es el establecimiento de diferencias entre quienes estudian el segundo nivel de Licenciatura, frente a aquellos que están en el séptimo nivel.

Las dificultades expresadas anteriormente en este proceso de investigación, encaminan a formular las siguientes preguntas: ¿existen diferencias del pensamiento crítico en educandos de bachillerato y universitarios?, ¿coexisten diferencias con relación al nivel de estudios?, ¿guardan dependencia en el pensamiento crítico en estudiantes universitarios de diferentes campos científicos?, ¿hay divergencias del pensamiento crítico en estudiantes universitario de diferentes universidades? En este planteamiento se sugiere que para efectos de este estudio las preguntas determinarán los cambios a nivel del pensamiento crítico a lo largo del proceso formativo. Ahora bien, tales cambios en general han sido documentados en términos de incremento (Vivas, 2003, p.259).

Con los resultados de la investigación se requiere crear conciencia de la importancia del pensamiento crítico, mejorar la realidad social y los resultados relacionados con el aprendizaje en los procesos Ser Estudiante y Ser Bachiller, (pruebas que se aplican a estudiantes bachilleres para obtener el título y para ingresar a la universidad), en donde un alto porcentaje de jóvenes presentan dificultades en la dimensión lingüísticas; es necesario ejercitar de forma sistemática el pensamiento crítico. En la academia se pretende plantear estrategias teórico-prácticas que permiten desarrollar de manera auto disciplinado y auto regulada este tipo de pensamiento en los participantes y estudiantes. El desarrollo del pensamiento crítico en el aula requiere pensar y planificar la clase, con rutinas y estrategias que involucren a los estudiantes en el pensar. El propósito es mantener a estudiantes activos y motivados en el aprendizaje.

El artículo está estructurado en cuatro partes. La primera parte profundiza las bases conceptuales referentes a las generalidades del pensamiento crítico, las particularidades de las dimensiones sustantivas y dialógicas. La segunda parte se describe la metodología con las características de la población y las tendencias de los grupos participantes en la investigación. La tercera parte explica el enfoque, tipo de investigación, nivel de investigación y el instrumento a utilizar en la recopilación de información, realiza un análisis descriptivo de cada uno de los ítems concernientes a las dimensiones sustantivas y dialógicas, esto es: lectura sustantiva, escritura sustantiva, escuchar-expresar oralmente sustantiva, lectura dialógica, escritura dialógica, escuchar-expresar oralmente dialógico. En cada cuadro se realiza el análisis e interpretación con la opción de mayor y menor repitencia. La cuarta parte contiene las conclusiones las mismas que serán validades con la parte conceptual de cada uno de los ítems del instrumento de investigación.

2. Bases conceptuales

2.1 Generalidades del pensamiento crítico

Dewey (2007) concebía el pensamiento como “una consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma supuesta del conocimiento a la luz de los fundamentos que lo sustentan y las conclusiones a las que se avoca” (p. 24). El pensamiento crítico es razonable, tanto en cuanto busca la verdad, de allí que su finalidad es reconocer tanto



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 60-75, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1215>

aquello que es justo como aquello que es verdadero. En síntesis, el pensamiento de un ser humano racional. Ennis (1985) además insiste en el hecho de que el pensamiento crítico es un pensamiento reflexivo, manifestando que “es un pensamiento que analiza lo bien fundado de los resultados de su propia reflexión como los de la reflexión ajena” (p. 45). Basado en la idea expresada por el autor se puede llegar a contextualizar en las universidades de nuestro país Ecuador, en donde el pensamiento crítico es poco utilizado, siendo muy frecuente juzgar tomando en cuenta las experiencias propias antes de tener un estado más elevado de conciencia pues al ser este neutral y utilizar como unión a la razón permite alcanzar un conocimiento profundo incentiva a la investigación en todos sus niveles, a su vez permitiendo que las personas hablen con fundamentos sin sobrepasar los límites de lo absurdo.

Alejos (2005) indica que Michael Scriven (1996) concebía al pensamiento crítico como un proceso intelectual, disciplinado y activo que desarrolla habilidades cognitivas como: “conceptuar, aplicar, analizar, sintetizar, evaluar y validar información, a través de la experiencia, reflexión, razonamiento y comunicación, como una guía hacia la creencia y la acción” (p.5). En el ámbito universitario con el fin de atender las expectativas sociales y profesionales se busca desarrollar el pensamiento crítico en la academia. El propósito es que, estudiantes y docentes no acepten la realidad de manera pasiva, sino por el contrario se cuestionen, formulen preguntas, investiguen, generen ideas y propongan soluciones a los problemas y para ello se fundamentaran en saberes epistemológicos.

De acuerdo a la filosofía educacional que sostenga la universidad será la forma de entender este tipo de pensamiento. En tal sentido esta tendencia permite que el sujeto realice un análisis de las experiencias e información que posee y sea capaz de llegar a conclusiones propias de la realidad. Además, este requiere la puesta de acción de las habilidades cognitivas entendiendo a estas como el proceso activo de pensamiento que consiste sacar terminaciones alternativas, así que las competencias emocionales que el ser humano tiene están relacionadas con las actitudes personales, ya que es necesario para querer pensar.

Serrano (2011) cita a Lipman (1996) quien considera que “el pensamiento crítico es un pensamiento capaz y responsable en tanto que conduce al juicio porque se apoya en criterios, es auto-corrector y sensible al contexto”(p.4). La persona con pensamiento crítico se apoya en criterios coherentes y juicios sustentables, inclusive son capaces de autorregular sus ideas, reorientar sus decisiones y opiniones, y responsabilizarse de sus razonamientos, basados en la teoría científica y el contexto circundante. En el diario vivir de un joven universitario el pensamiento crítico se desarrolla y evidencia en diversas situaciones, desde la elaboración de una tarea compleja, el análisis de ideas de los demás, emisión de criterios, rectificación de juicios, la construcción de un proyecto, la preparación de una exposición, escritura de ensayos, entre otros.

Todas estas actividades sumadas a las implicaciones de los trabajos en grupo y las interacciones con el fenómeno educativo, asientan que el estudiante demuestre habilidad en su pensamiento crítico. Según el autor esta ideología tiene que ser sensible al contexto, conjuntamente con este tipo de pensamiento actúan las funciones ejecutivas que permiten autorregular la conducta y la planificación de ideas, por lo tanto, el pensamiento crítico no solo genera seres capaces de indagar y explorar, sino que les permite evaluar todos sus conocimientos y cuestionarse si fuera necesario. El desarrollo del pensamiento crítico de los espacios educativos es de vital importancia porque dentro de nuestra naturaleza



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 60-75, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1215>

humana no solo asimilamos la información, sino que entra en un profundo análisis sobre la información recibida para utilizarla posteriormente; no para destruir, sino para construir una sociedad mejor. Al respecto, Elder y Paul, (2005) indica:

La realidad es simplemente que los maestros serán capaces de fomentar el pensamiento crítico solo en la medida en que ellos mismos piensen críticamente. Esta pudiese ser la barrera única y más importante para que el estudiante logre alcanzar las competencias del pensamiento crítico. Los profesores deben pensar a fondo para poder auxiliar a sus estudiantes a pensar a fondo. Para que los profesores puedan ayudar a los alumnos desarrollar la humildad intelectual, ellos mismos ya tendrán que haberla desarrollado. Para que los maestros promuevan una visión global sensata, racional y multilógica, ellos ya tendrán que haberla desarrollado. En síntesis, enseñar a pensar críticamente presupone una concepción clara del pensamiento crítico en la mente del profesor (p.7).

El pensamiento crítico es una capacidad que el ser humano posee, el mismo que implica raciocinio, veracidad, juicio, precisión, coherencia y un alto conocimiento del tema. El pensamiento crítico permite analizar y evaluar una determinada información a través de la inteligencia, el conocimiento y el razonamiento. El estudiante universitario estará en la capacidad de organizar sus ideas, conceptos y conocimientos los cuales le permiten llegar a una información más objetiva.

La postura de los autores es muy clara con respecto al pensamiento crítico porque es un proceso que organiza las ideas y conocimientos del ser humano frente a un tema. Considera su aspecto cognitivo para establecer ideas objetivas y reflexiona dejando de lado el aspecto emocional. Ribadeneira (2012) propone una postura bastante amplia, al respecto indica:

...es una propuesta con alta referencia de la realidad propia del individuo que se apoya en los conocimientos más avanzados de la ciencia, pero sin renunciar a la identidad cultural y los saberes populares que la integran, con la finalidad de que sirvan de instrumento transformador, para que el ser humano no se ancle en el pasado ni use ropajes posmodernos sin criterio ni argumento (p.27).

Con lo citado se puede determinar que el pensamiento crítico considera las propias experiencias y vivencias del ser humano. La superación personal no solo esta en las bases científicas, sino en sus costumbres, su cosmovisión y sus saberes como: saber, saber ser, saber hacer, como aporte a su preparación profesional.

2.2 Dimensión sustantiva

La dimensión sustantiva es la capacidad para valorar el pensamiento expresado a través de la información sustentada, conceptos articulados, métodos algoritmizados con respecto a una disciplina del saber. Al respecto, Montoya(2007) expresa:

La dimensión sustantiva es la que evalúa la verdad o falsedad; de esta forma el pensamiento se torna más objetivo y efectivo en su procesamiento y producción de información, dado que se basa en datos e información comparada y no en meras opiniones (p.7).



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 60-75, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1215>

La dimensión sustantiva es congruente con el contenido del pensamiento, mediante el cual se puede connotar la calidad del pensamiento cuando expresa, manifiesta, conocimientos sólidos, sustentados y ajustados al contexto y a la realidad. Los resultados de esta dimensión desencadenan en: afirmaciones coherentes cuando se convierte un pensamiento en otro desde el nivel semántico, es decir, los significados de las ideas principales; desde el nivel sintáctico cuando existe el acomodo de palabras, frases, oraciones y párrafos; y desde el nivel léxico al emplear sinónimos palabras que tengan significado parecido. Por lo tanto la dimensión sustantiva se refiere a la calidad de información que se proporciona a la sociedad con base en los diferentes campos del conocimiento.

2.3 Dimensión dialógica

Para Montoya (2007), “La dimensión dialógica es la capacidad para examinar el propio pensamiento con relación al de los otros, para asumir diferentes puntos de vista y mediar otros pensamientos” (p. 78). Esta dimensión facilita a las personas sondear, explorar, examinar nuestros pensamientos con relación al pensamiento manifestado y expresado por los demás con el propósito de discernir y apropiarse de otros puntos de vista.

En esta dimensión se pueden identificar algunas estrategias que permiten examinar un pensamiento desde la solución de otro, en otros casos, mientras se discute se puede evaluar la argumentación con relación al otro. Además, se puede evaluar las argumentaciones diferentes a la nuestra para tomar una decisión; por lo tanto, la argumentación es considerada como una estrategia de persuasión al otro mediante el diálogo. En la academia, la dimensión dialógica permite establecer la relación con otros interlocutores en la cual enuncian su posición con respecto a las evidenciadas en la realidad. Contribuye en el aprender a convivir y a cooperar con otras personas sin importar su acervo ideológico, cultural, académico y científico.

3. Metodología

Se consideraron 375 participantes entre estudiantes del BGU (bachillerato, general unificado) de una institución pública de la ciudad de Quito, y estudiantes universitarios de la Escuela Politécnica Nacional (Categoría A) y la Universidad UTE (Categoría B), de distintas carreras y que a la fecha de aplicación del instrumento cursaban el segundo o séptimo nivel. 193 de los 375 participantes pertenecieron al género femenino (51,5%) y 182 al masculino (48,5%), notándose equilibrio de género.

Grupo	Frecuencia	Femenino	Masculino	Total
BACHILLER TÉCNICO	F	1	38	39
	%	2,6%	97,4%	100 %
I. AMBIENTAL (2) EPN	F	14	16	30
	%	46,7%	53,3%	100 %
I. AMBIENTAL (7) EPN	F	16	16	32
	%	50,0%	50,0%	100 %
I. EMPRESARIAL (2) EPN	F	18	11	29
	%	62,1%	37,9%	100 %



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 60-75, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1215>

I. EMPRESARIAL (7) EPN	F	26	16	42
	%	61,9%	38,1%	100 %
I. EMPRESARIAL (2) UTE	F	15	13	28
	%	53,6%	46,4%	100 %
I. EMPRESARIAL (7) UTE	F	12	16	28
	%	42,9%	57,1%	100 %
I. AMBIENTAL (2) UTE	F	14	12	26
	%	53,8%	46,2%	100 %
I. AMBIENTAL (7) UTE	F	16	21	37
	%	43,2%	56,8%	100 %
ED. BÁSICA (2) UTE	F	41	17	58
	%	70,7%	29,3%	100 %
ED. BÁSICA (7) UTE	F	20	6	26
	%	76,9%	23,1%	100 %
Total	F	193	182	375
	%	51,5%	48,5%	100 %

Cuadro 1. Distribución por género

Se puede observar que existe equilibrio en las proporciones con respecto al género. Sin embargo, en el caso de bachillerato se evidenció mayor presencia de hombres que de mujeres, y en la carrera de Educación Básica existió prevalencia de mujeres sobre los varones.

La edad del grupo de investigación se mostró algo dispersa en un rango de entre 16 y 47 años, con media de 22,5 y desviación de 4,6 años. En el cuadro 1 y 2 se aprecia la distribución por género y la edad media de cada subgrupo de investigación.

GRUPO	Media	Desviación estándar
BACHILLER TÉCNICO	16,6	0,6
I. AMBIENTAL (2) EPN	20,4	1,3
I. AMBIENTAL (7) EPN	22,9	1,5
I. EMPRESARIAL (2) EPN	20,6	1,3
I. EMPRESARIAL (7) EPN	22,9	1,1
I. EMPRESARIAL (2) UTE	21,0	3,9
I. EMPRESARIAL (7) UTE	22,6	1,8
I. AMBIENTAL (2) UTE	20,0	1,2
I. AMBIENTAL (7) UTE	22,8	1,4
ED. BÁSICA (2) UTE	26,4	6,3
ED. BÁSICA (7) UTE	29,2	6,2
Total	22,5	4,6

Cuadro 1. Edad media por subgrupo de estudio



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 60-75, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1215>

Los grupos son homogéneos (baja dispersión), especialmente el grupo de bachillerato que presentó una media de 16,6 años. El Sistema de Educación a Distancia (Mención: Educación Básica) de la universidad UTE con la edad media de 26,4 años para el segundo nivel y 29,2 años para el séptimo nivel presentó una mayor dispersión, situación que debió ser tomada en cuenta dado que, en este grupo muchos de los estudiantes cumplían funciones como docentes de instituciones educativas.

Otras variables de interés fueron el lugar de procedencia y de residencia, determinándose que el 69,9% procedía de la provincia de Pichincha y el resto se distribuyó en las demás provincias con proporciones por debajo del 4%. En cuanto al lugar de residencia el 80,3% lo hacía en la capital de la provincia, Quito, el resto se distribuyó mínimamente en las demás provincias, situación que se explica desde el hecho que una fracción del grupo en estudio, se encontraba cursando su formación en el Sistema de Educación a Distancia.

4. Diseño

El diseño se ajusta a un estudio exploratorio descriptivo. La investigación exploratoria es útil en temáticas estudiadas como el pensamiento crítico en estudiantes universitarios, haciendo diferencias entre disciplinas (Barratt, 1996, p. 78). Como estudio descriptivo, permite esbozar las condiciones estructurales o funcionales del problema de investigación elegido, empleando en este caso y para tal abordaje, las variables identificadas como relevantes con base al análisis bibliográfico. El diseño descriptivo "Busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población" (Hernández et al., 2014, p. 92).

El instrumento utilizado fue el cuestionario de Pensamiento Crítico diseñado por Santiuste (2001), compuesto por 30 preguntas están encaminadas a explorar las Dimensiones Dialógica y Sustantiva. El instrumento tiene una escala de tipo sumativo u ordinal denominado Likert con el cual se pretende evaluar las opiniones y actitudes mediante la asignación de puntajes numéricos para obtener el valor medio para cada dimensión específica.

Es importante señalar que se desarrolló la prueba de confiabilidad del instrumento mediante un estudio piloto a 74 estudiantes: 14 estudiantes de bachillerato y 60 estudiantes de segundo nivel de dos universidades. Se determina la consistencia interna con el método de Alfa de Cronbach cuyo resultado es de 0,918, que se considera como muy bueno, sin que exista la necesidad de replantear o eliminar algún ítem, como lo confirma el siguiente cuadro.

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
LS.- PREGUNTA 1	108,770	228,006	,479	,916
LD.- PREGUNTA 2	109,770	241,486	,038	,923
OS.- PREGUNTA 3	109,000	226,595	,469	,917
ES.- PREGUNTA 4	108,963	231,521	,294	,920
ED.- PREGUNTA 5	108,912	226,333	,518	,916



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 60-75, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1215>

ED.- PREGUNTA 6	109,000	230,531	,469	,916
LD.- PREGUNTA 7	108,898	229,523	,471	,916
OS.- PREGUNTA 8	108,850	229,575	,469	,916
ES.- PREGUNTA 9	108,912	227,233	,547	,915
ES.- PREGUNTA 10	108,762	227,721	,543	,915
LS.- PREGUNTA 11	108,914	227,934	,538	,915
LD.- PREGUNTA 12	109,019	228,313	,510	,916
LS.- PREGUNTA 13	108,963	228,696	,483	,916
OS.- PREGUNTA 14	108,853	226,641	,566	,915
OD.-PREGUNTA 15	108,840	228,162	,553	,915
LS.- PREGUNTA 16	109,021	225,946	,623	,914
LS.- PREGUNTA 17	108,901	229,060	,431	,917
LS.- PREGUNTA 18	109,029	227,525	,534	,915
LS.- PREGUNTA 19	108,936	226,071	,612	,914
OD.-PREGUNTA 20	108,912	228,242	,518	,916
LS.- PREGUNTA 21	108,853	227,783	,555	,915
LD.- PREGUNTA 22	109,021	230,777	,382	,918
ES.- PREGUNTA 23	108,861	228,946	,529	,916
LS.- PREGUNTA 24	108,842	228,755	,529	,916
LS.- PREGUNTA 25	108,837	226,024	,556	,915
ES.- PREGUNTA 26	108,992	228,710	,533	,915
OS.- PREGUNTA 27	108,797	226,409	,578	,915
LS.- PREGUNTA 28	108,914	225,826	,633	,914
ES.- PREGUNTA 29	108,789	223,111	,614	,914
LS.- PREGUNTA 30	108,642	226,542	,601	,914

Cuadro 2. Resultado de la prueba de confiabilidad

5. Resultados

Los resultados provienen de 375 estudiantes de los distintos grupos de interés en este estudio. La aplicación del cuestionario de pensamiento crítico (CPC) (Santiuste et al., 2001), la base de datos se diseñó en el programa estadístico SPSS en su versión 23 en español IBM®, gracias al cual se pudo operativizar el procesamiento estadístico tanto a nivel descriptivo como inferencial. Por la magnitud de los resultados solo se presentan el nivel de respuesta de todo el grupo meta para cada uno de las preguntas agrupadas por dimensión.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 60-75, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1215>

6. Análisis descriptivo

Ítem	Valora utilidad (1)		Valora condiciones (11)		Identifica inf. irrelevante (13)		Identifica argumentos (16)		Busco razones (17)		Verifica lógica (18)	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Opción												
Total desacuerdo	12	3,2	4	1,1	5	1,3	7	1,9	12	3,2	6	1,6
Desacuerdo	19	5,1	21	5,6	33	8,8	25	6,7	26	6,9	31	8,3
A veces	78	20,8	122	32,5	109	29,1	119	31,7	99	26,4	124	33,1
Acuerdo	147	39,2	139	37,1	143	38,1	161	42,9	132	35,2	140	37,3
Total acuerdo	119	31,7	89	23,7	85	22,7	63	16,8	106	28,3	74	19,7
Total	375	100	375	100	375	100	375	100	375	100	375	100

Cuadro 4. Lectura sustantiva (I)

En este bloque de ítems se determinó que la mayoría de investigados señalaron como respuesta las opciones de acuerdo o totalmente de acuerdo, que revelaría un nivel aceptable de cumplimiento de estos indicadores. Como se observa en el cuadro 4, el ítem de menor ponderación fue la verificación lógica interna de los textos que lee. En forma global, los resultados parecen aceptables, el ítem 18, *Verificó la lógica interna de los textos que leo*. Refleja de cierta forma que no existe un conocimiento cabal de algo tan elemental como son las propiedades textuales, dado que el texto en sí mismo posee una estructura. Contiene una lógica interna que provee información explícita e implícita que ayuda a descifrarlo. Este resultado debe ser analizado con cautela puesto que el desconocimiento de las propiedades textuales y la lógica interna repercuten en la comprensión lectora.

Ítem	Valora sol. posibles (19)		Extrae conclusiones (21)		Diferencia opiniones (24)		Plantea vigencia (25)		Discrimina tipo de inf. (28)		Identifica inf. relevante (30)	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Opción												
Total desacuerdo	6	1,6	6	1,6	4	1,1	7	1,9	4	1,1	4	1,1
Desacuerdo	23	6,1	18	4,8	17	4,5	25	6,7	21	5,6	13	3,5
A veces	108	28,8	97	25,9	104	27,7	100	26,7	115	30,7	80	21,3
Acuerdo	161	42,9	167	44,5	160	42,7	130	34,7	153	40,8	145	38,7
Total acuerdo	77	20,5	87	23,2	90	24,0	113	30,1	82	21,9	133	35,5
Total	375	100	375	100	375	100	375	100	375	100	375	100

Cuadro 5. Lectura sustantiva (II)



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 60-75, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1215>

En este bloque de reactivos expuestas en el cuadro 5, se observa que el nivel de aceptación del cumplimiento de la mayoría de ítems gira en torno a la categoría “de acuerdo”, no obstante, el de menor ponderación correspondió al ítem 25, *Me planteo si los textos que leo dicen algo que esté en vigencia hoy en día*. Los datos revelan que a veces los estudiantes no son críticos frente a lo que leen, absorben todo lo que se presenta como información del medio, pero no discriminan su pertinencia, su vigencia o su confiabilidad.

Ítem	Fuentes fiables (4)		Expone ventajas (9)		Justifica conclusiones (10)		Diferencia hechos (23)		Expone razones (26)		Menciona fuentes (29)	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Opción												
Total desacuerdo	22	5,9	7	1,9	7	1,9	3	,8	1	,3	12	3,2
Desacuerdo	36	9,6	25	6,7	20	5,3	20	5,3	25	6,7	24	6,4
A veces	92	24,5	100	26,7	71	18,9	102	27,2	138	36,8	86	22,9
Acuerdo	100	26,4	158	42,1	174	46,4	165	44,0	136	36,3	122	32,5
Total acuerdo	125	33,3	85	22,7	103	27,5	85	22,7	75	20,0	131	34,9
Total	375	100	375	100,0	375	100,0	375	100,0	375	100,0	375	100,0

Cuadro 6. Escritura sustantiva

Para la dimensión de escritura sustantiva se evidencia un nivel aceptable de cumplimiento de los indicadores, dado que la mayoría de respuestas se concentran en las categorías: “De acuerdo” y “Total acuerdo”, no obstante, el indicador de menor ponderación se refirió al ítem 4, *Cuándo busco información para redactar un trabajo, juzgo si las fuentes que manejo son fiables*. En forma concordante con la interpretación anterior, no existe un adecuado proceso en buena parte de los estudiantes para determinar la fiabilidad de la fuente, lo que redundará en un bajo nivel de criticidad y hace a los estudiantes más permeables a las falacias.

Ítem	Menciona fuentes (3)		Exponer soluciones (8)		Justifica opiniones (14)		Claridad (27)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Opción								
Total desacuerdo	14	3,7	5	1,3	7	1,9	7	1,9
Desacuerdo	32	8,5	24	6,4	23	6,1	18	4,8
A veces	131	34,9	95	25,3	92	24,5	92	24,5
Acuerdo	79	21,1	156	41,6	157	41,9	151	40,3
Total acuerdo	119	31,7	95	25,3	96	25,6	107	28,5
Total	375	100	375	100	375	100	375	100

Cuadro 7. Escuchar-expresar oralmente sustantiva



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 60-75, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1215>

Con respecto a la escucha-expresión oral de forma sustantiva, se observa en el cuadro 7, las respuestas se concentraron en las categorías: “a veces” y de “acuerdo”, siendo el ítem 3, *Cuando expongo oralmente una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene*. Estos resultados, especialmente el referido a las fuentes deja ver la poca importancia que dan los estudiantes al reconocimiento de las ideas de otros durante el discurso oral, situación bastante común en los intercambios comunicativos académicos, por lo que repercute en el nivel de la honestidad académica.

Ítem	Punto de vista (2)		Interpretación alternativa (7)		Dispone evidencia (12)		Considera equivocación (22)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Opción								
Total desacuerdo	36	9,6	8	2,1	8	2,1	11	2,9
Desacuerdo	72	19,2	16	4,3	29	7,7	34	9,1
A veces	171	45,6	113	30,1	112	29,9	109	29,1
Acuerdo	81	21,6	149	39,7	157	41,9	138	36,8
Total acuerdo	15	4,0	89	23,7	69	18,4	83	22,1
Total	375	100	375	100	375	100	375	100

Cuadro 8. Lectura dialógica

En relación a la lectura dialógica, la mayoría concentró sus niveles de respuesta en la categoría “A veces”, como se muestra en el cuadro 8, considerando que el ítem 2, *Cuando leo la opinión o una tesis que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo partido por ella sin considerar otras posibles razones contrarias a la misma*. Este es el único del grupo con escala inversa, en el ítem 22, el de menor ponderación *Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, considero que puedo estar equivocado y que sea el autor el que tenga razón*. Los resultados son de menor desarrollo en forma comparativa a los de lectura sustantiva, se infiere que no existe un verdadero diálogo del lector con el autor, es decir, se hace un procesamiento mecánico de la información obtenida a través de la lectura, pero no se logra un procesamiento crítico.

Ítem	Opiniones alternativas (5)		Expone interpretaciones (6)	
	F	%	F	%
Opción				
Total desacuerdo	11	2,9	4	1,1
Desacuerdo	33	8,8	29	7,7
A veces	89	23,7	107	28,5
Acuerdo	139	37,1	176	46,9
Total acuerdo	103	27,5	59	15,7
Total	375	100	375	100

Cuadro 9. Escritura dialógica



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 60-75, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1215>

Se observan las respuestas referidas a la escritura dialógica en el cuadro 9; el rango que sobresale es de “Acuerdo” o “Total acuerdo”, sin que las ponderaciones permitan definir cuál de los reactivos fue más deficitario. No obstante, los resultados indican mayores dificultades que en escritura sustantiva si se considera una media ponderada global.

Ítem	Interpretación alternativa (15)		Ideas nuevas (20)	
	F	%	F	%
Opción				
Total desacuerdo	4	1,1	7	1,9
Desacuerdo	20	5,3	22	5,9
A veces	94	25,1	105	28,0
Acuerdo	169	45,1	156	41,6
Total acuerdo	88	23,5	85	22,7
Total	375	100	375	100

Cuadro 10. Escuchar-expresar oralmente dialógico

Con respecto a las respuestas referidas escuchar-expresión oral contiene dos ítems en el cuadro 10. En este caso se determinó que la respuesta más frecuente fue “Acuerdo”, sin que exista un ítem que pueda considerarse problemático en esta dimensión, ya que más del 90% valoró estos indicadores con escalas aceptables.

7. Conclusiones

Se verifica que las dimensiones sustantivas registran puntuaciones más elevadas que las dialógicas, aunque estas diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas. En cuanto a la dimensión “lectura sustantiva”, el 90% de los participantes alcanzan puntuaciones iguales o superiores a 3. Las habilidades donde se evidencia mayor dominio están relacionadas con la valoración de la utilidad de la información presentada, mostrar la vigencia de los argumentos expuestos e identificar la información de mayor relevancia. En cambio, las habilidades que registran más debilidades están vinculadas a identificar los argumentos y verificar la lógica.

En el análisis de la dimensión “lectura dialógica” se concluye que las puntuaciones de los participantes son ligeramente menores a las alcanzadas en su versión “sustantiva”, aglutinándose la mayoría de la población en las escalas “a veces” y “de acuerdo”. La mayor dificultad de los estudiantes se encuentra en la adopción de puntos de vista contrarios o diferentes al suyo y la menor dificultad en la consideración de interpretaciones alternativas.

En la dimensión “escritura sustantiva” refleja como conclusión principal que el uso y relevancia de las fuentes de donde los estudiantes extraen información son las habilidades que presentan mayores fortalezas dentro de esta categoría. Por otro lado, se concluye que



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 60-75, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1215>

las debilidades podrían situarse en la exposición de argumentos, ventajas e inconvenientes de los temas o problemas planteados.

La dimensión “escritura dialógica” manifiestan que los educandos obtienen más facilidad para exponer opiniones alternativas procedentes de otros autores que para exponer interpretaciones alternativas de un mismo hecho. En cuanto a la dimensión “oral sustantivo”, aunque las puntuaciones registradas en las diferentes habilidades que la componen son muy afines, se aprecia una mayor percepción de dominio en la claridad con la que los estudiantes realizan sus exposiciones. Por último, la dimensión “oral dialógico” se concluye que de nuevo el cuestionamiento por la existencia de interpretaciones alternativas que explique un mismo hecho parece ser la habilidad que los estudiantes practican con mayor dominio.

En todo el proceso de investigación se encontró limitaciones en las conceptualizaciones actualizadas de acuerdo al estado del arte, con respecto a las dimensiones sustantivas y dialógicas. Las estrategias referentes a las dimensiones sustantivas y dialógicas son muy limitadas para su difusión pese a utilizar y aplicar en los procesos de interaprendizaje. Los futuros investigadores con respecto al contexto de la investigación requieren complementar con propuestas para las dimensiones sustantivas y dialógicas.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 60-75, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1215>

Bibliografía

- Alejos, A. (22 de Septiembre de 2005). *DESAROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO*. Recuperado el 10 de 01 de 2017, de <http://avita1706.blogspot.com/2005/09/qu-es-el-pensamiento-crtico.html>
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica*. México: IEPSA.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- El Comercio. (07 de 03 de 2018). 698 puntos fue la nota promedio de la Ser Bachiller. Sociedad. Recuperado el 23 de 10 de 2018, de <https://www.elcomercio.com/actualidad/promedio-serbachiller-universidades-carrera-estudiantes.html>
- Elder, L., & Paul, R. (2005). <https://www.criticalthinking.org/>. Recuperado el 19 de 11 de 2018, de Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico: https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Ennis, R. (1985). Obtenido de http://www.econ.uba.ar/www/institutos/contable/ceconta/Foro_practica_profesional/Principal/PDF_Simposio_2010/T_2010_06_Diaz_Montenegro.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). Mexico: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES. S.A. DE C.V. Recuperado el 23 de 10 de 2018
- Laiton, I. (2012). <https://books.google.com.ec>. Recuperado el 19 de 11 de 2018, de Enseñanza Del Pensamiento Crítico, Sustento Teórico Y Hallazgos: https://books.google.com.ec/books/about/Ense%C3%B1anza_Del_Pensamiento_Cr%C3%ADtico_Sust.html?id=q_zhuQAACAAJ&redir_esc=y
- Marciales Vivas, G. P. (2003). <https://biblioteca.ucm.es>. Recuperado el 25 de 10 de 2018, de PENSAMIENTO CRÍTICO: DIFERENCIAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN EL TIPO DE CREENCIAS, ESTRATEGIAS E INFERENCIAS EN LA LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS: <https://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t26704.pdf>
- Montoya, J. I. (11 de 04 de 2007). <http://revistavirtual.ucn.edu.co/>. Recuperado el 16 de 11 de 2018, de Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/165/318>
- Ribadeneira, M. (2012). *Estrategias docentes y su influencia en el desarrollo del pensamiento crítico en los /as estudiantes del primer semestre de la Carrera de Ciencias Sociales Facultad de Filosofía y propuesta de guía pedagógica*. Quito: UCE.
- Saiz, C. (2002). *Pensamiento Crítico*.
- Santiuste, B., Ayala, B., García, E., González, J., Rossignoli, J., & Toledo, E. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Madrid: Fugaz Ediciones.
- Scriven, P. (1996). *educacion.gob.ec*. Obtenido de Manual del pensamiento crítico, conferencia Atlanta: <https://educacion.gob.ec/wp->



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 60-75, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1215>

content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Didactica-del-pensamiento-critico.pdf

Serrano, R. d. (2011). El pensamiento crítico del estudiante como opción para la calidad de la educación superior. Cuadernos COLAM, 4.

Autor

MANUEL GONZALO REMACHE-BUNCI obtuvo su título de Doctor dentro del Programa Oficial de Doctorado En Psicología de la Universidad de Extremadura de España en julio 2017 (“cum laude”). Alcanzó el título de Doctor en Psicología Educativa Y Orientación Vocacional de la Universidad Nacional de Loja (Ecuador) en el 2000. Logró el título de Magister en Gerencia de Proyectos Educativos Y Sociales por la Facultad de Filosofía, Letras de Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador (Ecuador) en 2009. Consiguió el título de Licenciado en Ciencias de la Educación, Profesor de Enseñanza Media en la Especialización de Psicología Educativa y Orientación por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador (Ecuador) en 2002. Alcanzó el título de Profesor de Educación Primaria Nivel Técnico Superior por el Instituto Superior Pedagógico Belisario Quevedo del Ecuador (Ecuador) en 1993

Se desempeñó como psicólogo del Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil (DOBE), Vicerrector y Rector (2010-2014) del Instituto Tecnológico Superior «Sucre» de la ciudad de Quito, trabajó como Docente de la Universidad UTE (2009-2018), en la actualidad es profesor titular de la carrera de Psicología Educativa, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central Ecuador.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 60-75, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1215>

Las competencias digitales en docentes y futuros profesionales de la Universidad Central del Ecuador

Digital competences in professors and students of Universidad Central del Ecuador

Juan Cobos-Velasco

Universidad de Central del Ecuador, Quito, Ecuador

jcobos@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-9770-3727>

Lilian Mercedes Jaramillo-Naranjo

Universidad UTE, Quito, Ecuador

lilian.jaramillo@ute.edu.ec

<http://orcid.org/0000-0002-0586-4292>

Santiago Vinueza- Vinueza

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

sfvinueza@uce.edu.ec

<http://orcid.org/0000-0002-0818-6554>

(Recibido: 20/05/2018; Aceptado: 1/06/2018; Versión final recibida: 15/06/2018)

Cita del artículo: Jaramillo-Naranjo, L., Cobos-Velasco, J. y Vinueza-Vinueza, S. (2019). Las competencias digitales en docentes y futuros profesionales de la Universidad Central del Ecuador. *Revista Cátedra*. 2(1),76-97.

Resumen

En la actualidad, el rol que desempeñan los docentes de educación superior se fortalece con el manejo de la conectividad, ya que para enseñar a sus estudiantes requieren del conocimiento y aplicación de herramientas tecnológicas que ofrece la web 2.0. Por lo que los docentes deben aprestarse no solo a adquirir conocimientos básicos en tecnología, sino a ser competentes para aplicar ésta en sus prácticas didácticas y, para lograrlo, su enseñanza aprendizaje inicial resulta esencial. El objetivo de esta investigación es realizar una aproximación diagnóstica sobre las competencias digitales que poseen futuros profesionales y docentes en el ejercicio de su profesión. Para ello, de una población total de



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 76-97, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1560>

40.000 estudiantes de la Universidad Central del Ecuador se extrajo la muestra óptima de 1.799, quienes respondieron a un cuestionario de percepción de conocimiento, aplicación y valoración de competencias digitales. Según los resultados, la mayor parte de los futuros profesionales disponen de un nivel básico de competencia digital. En el caso de los docentes se determinó que el uso de las herramientas de la web 2.0 causa dificultad en la incorporación a sus procesos de enseñanza, mientras que los estudiantes tienen un apego al uso de las mismas. La implementación de recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza- aprendizaje, promueve un cambio significativo en instituciones de educación superior, esto permitirá formar profesionales capaces de enfrentar la sociedad actual.

Palabras clave

Competencia, digital, docentes, estudiantes, educación, TIC.

Abstract

The current role of professors working at the University strengthen due to the connectivity, since in order to teach the students the professors need to know the different technological tools offered by the Web 2.0 through Information Technology and Communication-ICT, reason for which professors must be prepared not only to acquire basic knowledge in technology, but to be competent to apply this information in their teaching practices. The objective of this research is to know the digital skills of future professionals based on their perception. For this, 1,799 out of a total population of 40,000 students of Universidad Central del Ecuador answered a questionnaire on knowledge perception, application and assessment of digital competences. According to the results, most of the future professionals have a high level of digital competence (especially in basic digital skills); likewise, certain significant contrasts were obtained with respect to age in the area of basic digital skills. In the case of teachers, it was determined that the use of web 2.0 tools causes difficulty in teaching processes, while students have an attachment in their use. The implementation of technological resources in the teaching-learning process promotes a significant change in institutions of higher education, which will allow to train professionals capable of facing today's society.

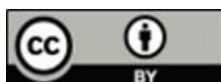
Keywords

Digital, skills, teachers, students, education, TIC.

1. Introducción

Esta investigación tiene como propósito fundamental identificar las dificultades que tienen docentes y estudiantes de la Universidad Central del Ecuador en el desarrollo de las competencias digitales y la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza- aprendizaje. La educación superior requiere suplantar metodologías tradicionales con la incorporación de las TIC para enfrentar los nuevos retos del siglo XXI.

Desde este enfoque varias han sido las exigencias para la educación superior: entre ellas la incorporación de las TIC; competencia tecnológica encargada de desarrollar habilidades integrales en estudiantes y docentes. La agenda 2030 tratada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) indica que “la educación superior tiene la obligación de encaminarse a promover no solo las competencias digitales, sino las competencias humanas y no únicamente sapiencias cerradas o técnicas programadas” (Pozo y Monereo, 1999, p.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 76-97, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1560>

11). Esto involucra que se desarrollen el aprender a aprender y el aprender a ser persona, consideradores pilares de la educación del siglo XXI.

En tal virtud, para potenciar el desarrollo de las competencias digitales y que se fortalezca lo señalado por la ONU en la agenda 2030 es necesario el desarrollo autónomo y colaborativo de docentes y estudiantes. Los estudiantes requieren autorregularse para aprender a tomar decisiones y solucionar problemas en condiciones de conflicto e incertidumbre en su contexto diario. Los docentes requieren desarrollar procesos de aprendizaje para transformar conocimientos cognitivos en saberes prácticos y duraderos.

En concordancia con lo expuesto “la sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información, los multimedia y las telecomunicaciones otorgarán a su profesión nuevos significados y roles” (Latapí, 2003, p. 15). En este marco de nuevas demandas que se plantean a los futuros profesionales, las instituciones educativas superiores se han visto en la necesidad de incorporar las TIC en los distintos escenarios educativos para mejorar los procesos de formación de futuros profesionales. Todo aquello involucra cambios en los modelos educativos que se ajusten a rediseños de carreras, cambios que sean factibles y brinden posibilidades metodológicas a los sistemas de enseñanza-aprendizaje.

Bajo esta perspectiva de cambio, docentes y estudiantes enfrentan planes institucionales solitarios, desactualizados, metodologías tradicionalistas y pensamientos lineales de docentes que se resisten a utilizar la tecnología. El presente estudio pretende analizar la percepción de docentes y estudiantes acerca de la competencia digital.

Para ese propósito se diseñó, se validó y se administró un cuestionario de competencias digitales para docentes en el que se evaluó el uso de plataformas educativas. Los hallazgos obtenidos son inspiradores y permiten apreciar algunas fortalezas y carencias formativas de los actuales planes de estudio y replantear nuevas estrategias para su correcto desarrollo. Las preguntas de investigación que guían el estudio son las siguientes:

- ¿Cuál es el nivel de competencias digitales que maneja el docente para potenciar el uso de la plataforma virtual de la Universidad Central del Ecuador?
- ¿Con qué frecuencia usa tecnología el profesorado de la Universidad Central del Ecuador?
- ¿Qué herramientas de la web 2.0 permiten reforzar el aprendizaje áulico y su implementación en la plataforma educativa universitaria?
- ¿Qué elementos estructurales y funcionales de la plataforma virtual mejorarán la enseñanza y fortalecerán el trabajo autónomo de los estudiantes?
- ¿Cuál es el nivel de conocimiento sobre las TIC que reportan los profesores de la Universidad Central del Ecuador?

Las preguntas planteadas se resolverán a través de la investigación cuantitativa, cuyo contexto se centra en los docentes y estudiantes de la Universidad Central del Ecuador. La población objeto de estudio de la investigación estuvo constituida por 1.197 docentes, y se tomó como muestra óptima a 300 profesores; la población estudiantil fue de 40.000 estudiantes, y se tomó como muestra óptima a 1.799.

Para responder cada interrogante conviene ubicarnos en el marco de los procesos de innovación, determinando la relación tecnología-educación: “innovación tecnológica, tendencia a la universalización y globalización, cambios en las relaciones sociales y nuevas concepciones de las relaciones tecnología-sociedad y tecnología-educación” (Cabero, Martínez, Salinas, 2003, p. 30). Con esta apreciación se puede determinar que no se debe quedar al margen del incremento de las nuevas TIC, por dos ámbitos muy importantes: el



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 76-97, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1560>

primero, los medios configuran una sociedad nueva en donde el sistema educativo tiene que servir; el segundo, el sistema educativo siempre va a utilizar los medios en la comunicación social, hoy en día esto sucede por el uso de las redes de telecomunicación.

Si bien la educación no debe quedarse al margen del avance de la tecnología, es de vital importancia que el aprendizaje y el conocimiento que se obtiene sea trasladado a la transformación de métodos y técnicas pedagógicas. Es así que, los objetivos educativos deben estar bien definidos y claros para que el estudiante se adapte a la nueva sociedad cambiante y globalizadora.

El artículo está estructurado en cinco partes: la primera parte presenta generalidades sobre qué significa cambio educativo y cómo las TIC se convierten en el material digital para mejorar aprendizajes autónomos y colaborativos fortalecidos de la Web 2.0. La segunda parte presenta varias consideraciones científicas sobre teorías fundamentadas de varios autores que fortalecen el empleo de las TIC en escenarios educativos modernos, con la posibilidad de formar docentes que se alineen al paradigma de la conectividad y lenguajes tecnológicos. La tercera parte estudia conceptos relacionados al desarrollo de competencias de las TIC para la alfabetización digital. La cuarta parte presenta los instrumentos de recolección de datos y sus resultados. La quinta parte, analiza los resultados obtenidos y las conclusiones.

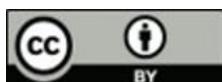
2. Generalidades sobre el contexto en el cambio educativo

En la investigación realizada por Sabater (1997), sobre las nuevas funciones docentes y los nuevos medios como poderosos distribuidores de información, indica que se requiere un cambio en las funciones docentes por excelencia, esto es, la transferencia de los contenidos explicativos. Es así que en la actualidad a los docentes les resulta difícil competir con estos nuevos soportes en su extensión explicativa, ya que el rol del docente va más allá. La idea de que el docente es una fuente de información es una realidad a medias “son fuente de formación, no de información” (Savater 1997, pág. 45). Alonso en el (2001) también señala “Uno puede informarse dándole a un botón, lo que no puede es educarse dándole a un botón” (pág. 57). La nueva sociedad de la información espera que el docente aprenda a transmitir nuevos conocimientos de forma diferente, es decir, espera que los nuevos medios den las herramientas que ayuden a olvidar viejos métodos que se utilizan en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Bajo la perspectiva de cambio de los docentes, los autores asumen que el profesorado no está capacitado para enfrentarse al cambio o simplemente están llenos de prejuicios. La tecnología resulta ser abrumadora, en especial para docentes que pertenecen a una escuela de enseñanza tradicionalista. La nueva sociedad aspira que los docentes, especialmente de educación superior, se conviertan en mediadores capaces de adaptarse y acogerse a los nuevos acontecimientos que surjan con la incorporación de las TIC.

Actualmente, las TIC han sido denominadas como la sociedad de la información, de la transformación. La transformación no solo en el campo político y social, sino también educativo. En el análisis de la obra de Duderstand (1997) se puede visualizar cuatro significativos argumentos para un mejor entendimiento del nuevo cambio social:

1. Es fundamental y de gran importancia el conocimiento para establecer la seguridad, bienestar y calidad de vida; frente a estos aspectos se tiende a obtener respuestas institucionales de distinto tipo.
2. Incorporar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante programas de innovación docente en las diferentes instituciones de educación superior.



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

3. Al momento que las tecnologías empiezan a ser consideradas en el organigrama y en los órganos de gestión de las universidades deben transformar las estructuras universitarias.
4. Relación con el aprovechamiento de las posibilidades comunicativas de las TIC en la docencia universitaria a través de experiencias motivacionales e innovadoras de todo tipo.

Todos estos elementos encaminan a la creación de nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje. Es importante en este proceso, también desarrollar diferentes niveles de observación a las destrezas emocionales e intelectuales. En un mundo vertiginoso e invariable del cambio, la predisposición y el compromiso de los estudiantes debe ser fundamental y de gran importancia; “la flexibilidad de los alumnos para entrar en un mundo laboral que demandará formación a lo largo de toda la vida; y las competencias necesarias para este proceso de aprendizaje continuo” (Salinas, 1997, pág. 3).

El aprendizaje, según se entiende depende del entorno en el que el estudiante se encuentre. Por ejemplo, si se requiere desarrollar una página web, el estudiante debe tener al alcance las herramientas necesarias para su desarrollo. Los recursos que se utilizan en la enseñanza son los principales componentes curriculares que, por sus procedimientos simbólicos y estrategias ayudan al progreso de habilidades cognitivas en las personas. Captar y comprender la información por parte del estudiante permite la creación de ambientes especiales en los cuales se propician los escenarios de aprendizaje, incluyendo dos componentes fundamentales: el primero es el componente físico como el *hardware*. El segundo es el componente intangible o sistema *software*, procediendo estos dos aspectos a un contexto específico de comunicación educativa, con el principal objeto de proporcionar el aprendizaje (Cabero et al., 1999, pág. 53).

De igual manera, el ambiente en el que trabaja el docente al utilizar tecnología cambia de manera fructífera, es decir, el docente se convierte en un guía activo incentivando a los estudiantes a la utilización de los recursos digitales. Las herramientas son fundamentales para investigar y transformar conocimientos nuevos y destrezas; pasando a conducirse como gestor de la generación de nuevos recursos de aprendizaje, fortaleciendo su papel de guía y mediador (Salinas, 1998, pág.5-15).

3. Cambios en la educación superior y TIC

3.1 Usos de los medios y tecnologías en la enseñanza

Cuando el estudiante utiliza los materiales multimedia puede observar, explorar, experimentar y, por ende, es quien por iniciativa propia se da cuenta de sus errores, por ejemplo, al interactuar con una simulación. De acuerdo al análisis de la obra *Materiales curriculares* con Parcerisa (1996) los medios y tecnologías de la información se establecen de la siguiente manera:

- Innovadora: se incorpora materiales en la enseñanza que permiten realizar cambios estructurales e innovadores, ya que en varias instituciones educativas los materiales que se utilizan no son de gran innovación, sino más bien son rutinarios en el proceso de enseñanza aprendizaje, las situaciones son provocadas por la falta de conocimiento, habilidad para el correcto manejo de los mismos, poca convicción auténtica por los medios tecnológicos de la información, etc.
- Motivadora: se establecen estrategias en las cuales el interés y la atención de los estudiantes se convierten en actividades significativas y principalmente sugerentes, ya que el uso inadecuado de estos medios provoca una desmotivación en los



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 76-97, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1560>

estudiantes; es así que, en el aula de clases, la utilización de estos medios tiene que ver más con la pérdida de tiempo que con el establecer una planificación verdaderamente significativa.

- Configuradora y mediadora: los recursos que el estudiante utiliza para su autoaprendizaje determinan el tipo de actividad mental que los mismos desarrollan, la ventaja que se adquiere es generar nuevos conocimientos, los cuales pueden ser combinados para que de esta manera se conviertan en un aprendizaje significativo.
- Controladora: la información y los contenidos que se van a enseñar, si bien es cierto que se encuentran en la web en ocasiones resulta errónea o es permanentemente volátil, abierta o dinámica, razón principal por la cual las destrezas que desarrollan los alumnos no son relevantes ni suficientes. Una manera de estimular el proceso de enseñanza aprendizaje es por medio del aspecto lúdico ya que se pueden realizar juegos con contenidos que tengan relevancia para quien juega.
- Solicitadora: hoy en día se presentan nuevas formas de utilizar la información que requieren de habilidades intelectuales nuevas, las cuales todavía no son implementadas en los centros educativos ya que los recursos que se utilizan actúan como guía metodológica.
- Formativa: el material que se utiliza en el aprendizaje en ocasiones reincide. Los medios, a más de transmitir contenidos, transmiten visiones del mundo, es así que, en ocasiones los mensajes son más fáciles de interpretar y otros son indirectos, es decir, difíciles de entender y, por ende, hay que aplicar un pausado análisis de los mismos. Los medios impulsan al análisis crítico y a la reflexión, es por ello que, el docente debe seleccionar cuidadosamente los que se va a utilizar.

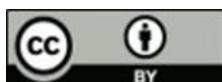
Los medios son utilizados como herramienta para incentivar la motivación, ya que cuando más dinámica es la manera de presentar el contenido mayor va a ser la atención del estudiante. Los medios en determinadas ocasiones ayudan a los estudiantes a desarrollar el pensamiento, expresar sus sentimientos, emociones, entre otros. Los medios didácticos permiten al estudiante concretar y aclarar conceptos abstractos.

3.2 El profesor y el uso de medios y tecnologías

Con la implementación de las tecnologías en la formación de los futuros profesionales, los docentes deben estar debidamente preparados y capacitados en el manejo y ejecución de las nuevas metodologías para guiar a los estudiantes en el desarrollo de sus actividades. Los docentes no solo deben enfocarse en transmitir conocimientos, sino también en formar alumnos con valores, los mismos que adquieran una personalidad creadora, independiente, capaz de buscar, analizar y estructurar información.

Antonio Bautista (2004) manifiesta que el tipo de uso que el docente da a los medios en sus prácticas, sigue las distinciones entre teorías del currículo: técnica, práctica o interpretativa y crítica. La técnica usa transmisores/reproductores tanto el docente como el estudiante repiten la información que se encuentra en textos, internet, entre otros. Los usos prácticos/situacionales utilizan los medios para llegar a un análisis y comprensión de la información. La crítica permite realizar representaciones, la resolución de problemas, el análisis de información y aprender a utilizar sistemas de representación que son básicos y necesarios para interpretar, entender y relacionarse con el contexto social, físico y cultural (Bautista, 2004, p. 56-57).

Consideramos que el uso crítico de los medios debe ser entendido como la utilización que hacen de los mismos los profesores que asumen la función de intelectuales críticos y transformativos. Este tipo de uso contempla los recursos como herramientas de investigación y, como tal,



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 76-97, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1560>

la utilización de los mismos lleva implícita un análisis (Bautista, 2004, p. 52).

Con base en análisis propuesto el autor expresa que los medios que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje deben ser los adecuados. El docente debe encontrarse en constante actualización de las nuevas herramientas tecnológica. Los estudios existentes en torno a la utilización de los medios señalan que existe una cierta tendencia a que la utilización de estos gire en torno a dos fines fundamentales: según Cabero la motivación de los alumnos y la transmisión de información. De esta manera se limitan otras posibilidades, por ejemplo, la utilización de los medios para la formación y el perfeccionamiento del docente, la creación y modificación de actitudes, o la evaluación de los estudiantes (Cabero et al., 2003).

3.3 Formación de los profesores en nuevas tecnologías

Los ámbitos mencionados anteriormente deben ser considerados como básicos y deben estar en constante revisión y ampliación de conocimientos. Cabe mencionar que la competencia tecnológica nunca dejará de innovar y mostrar avances innovadores virtuales que permitirán una mejor educación.

Bajo los criterios analizados es importante rescatar que las planificaciones de formación de los docentes en aspectos como los medios y nuevas tecnologías, no siempre deben ser realizadas con fundamentación técnica y estética. Se debe poner énfasis en ayudar a los docentes en la integración curricular de medios e instrumentos didácticos utilizados en la mediación pedagógica.

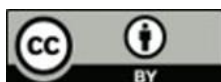
4. Consideraciones para la incorporación de las TIC en la educación superior

Menciona Cabero (2003), que la tecnología debe ser cercana y de fácil acceso para los docentes y el alumnado, ya que no es suficiente crear “aulas de informática”, sino cambiar el concepto a “la informática al aula”, de forma que la tecnología se encuentre a disposición del profesorado cuando desee incorporarla a la práctica de la enseñanza, y sea él exclusivamente, apoyándose en criterios metodológicos, el que decida, o no, su incorporación (Cabero, 2003, pág. 45).

En este sentido, así como en épocas de educación tradicional la pizarra era un recurso indispensable en la formación de un individuo, hoy en día los recursos tecnológicos son también indispensables y necesarios en la formación educativa. El profesor, además de mostrar sus virtudes como docente en el aula, debe tener conocimientos en herramientas TIC para un aprendizaje interactivo. La incorporación de las TIC en el ámbito educativo de las universidades tiene un alto nivel de importancia, ya que en ella permitirá ahorrar tiempo y ganar en fiabilidad. La implementación de recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza promueve un cambio en instituciones de educación superior que, permitirán formar profesionales capaces de enfrentar la sociedad actual.

4.1 Alfabetización digital

Para lograr una correcta y eficiente implementación de recursos tecnológicos el docente debe presentar actitudes y aptitudes favorables para la utilización de las TIC. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (MECD) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2003) se refiere a un sofisticado repertorio de competencias que impregnan el lugar de trabajo, la comunidad y la vida social, entre las que se incluyen las habilidades necesarias para manejar la información y la capacidad de evaluar



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

la relevancia y la fiabilidad de lo que busca en Internet (MECD y OCDE, 2003, p. 4). Bajo este análisis, debe ser superado el concepto del simple conocimiento de saber manejar un computador, como tradicionalmente se ha entendido y se sigue entendiendo por ciertos sectores. Para superar estas brechas es necesario formar al profesorado.

4.2 Formación del profesorado

Vinculado a esta temática hay una extensa y muy valiosa investigación que data desde la aparición de la educación a distancia. Nos limitaremos a mencionar un extracto de lo comentado por Cabero, Duarte y Barroso (1999-2001) en el que señala:

...voy a remitir al lector interesado, diré aquí solamente que para mí esta formación debe de superar la visión instrumental que muchas veces tenemos de la misma, y tiene que adquirir otras dimensiones: instrumental, semiológica/estética, curricular, pragmática, psicológica, productora/diseñadora, seleccionadora/evaluadora, crítica, organizativa, actitudinal e investigadora (p. 68).

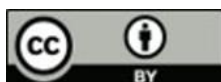
Con este aporte significativo nos invita a reflexionar que no solo la educación instrumental es necesaria, sino que además es indispensable la educación en valores, paradigma de formación en persona. Esto permitirá armonizar los valores como: el compromiso, responsabilidad, autonomía para incorporar en la planificación, diseño, y evaluación, estrategias que potencien saberes innovadores en formación integral entre profesores y estudiantes.

4.3 Competencias digitales

Para lograr desarrollar actividades de aprendizaje y a trabajar con éxito en una sociedad cada vez más exigente e innovadora alineada a saberes actualizados basada en el conocimiento, los estudiantes y docentes deben dominar la tecnología digital con eficacia. Dentro del proceso de enseñanza aprendizaje las TIC pueden aportar en el desarrollo de capacidades como: expertos en la utilización de tecnologías de la información; buscadores, analizadores y evaluadores de información; solucionadores de problemas; creativos e innovadores de herramientas de productividad; comunicadores, colaboradores y, lo más importante, ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad.

En la actualidad, un docente en ejercicio necesita estar capacitado para poder ofrecer a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje que se apoyen en las TIC. Debe tener conocimientos de cómo utilizarlas y saber cómo éstas pueden contribuir al aprendizaje de los estudiantes. Para desarrollar capacidades en los estudiantes es necesario que el currículo de educación actual fortalezca las competencias profesionales de un docente. Los docentes necesitan estar formados para enseñar a los estudiantes las ventajas que aporta el uso de las TIC, de modo que se integren este tipo de recursos de forma eficaz en las asignaturas. De acuerdo a lo señalado por la UNESCO (2008) respecto a las competencias TIC se determinan a criterio personal las siguientes competencias:

- Conocer el funcionamiento básico del *hardware* y del *software*, así como las aplicaciones de productividad, un navegador de Internet, un programa de comunicación, un presentador multimedia y aplicaciones de gestión.
- Conocer una variedad de aplicaciones y herramientas específicas, las cuales deben ser capaces de utilizarlas con flexibilidad en diferentes situaciones basadas en problemas y proyectos. Los docentes deben poder utilizar redes de recursos para ayudar a los estudiantes a colaborar, acceder a la información y comunicarse con expertos externos, a fin de analizar y resolver los problemas seleccionados. Los



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

docentes también deberán estar en capacidad de utilizar las TIC para crear y supervisar proyectos de clase realizados individualmente o por grupos de estudiantes.

- Tener la capacidad de diseñar comunidades de conocimiento basadas en las TIC, y también saber utilizar estas tecnologías para apoyar el desarrollo de las habilidades de los estudiantes, tanto en materia de creación de conocimientos como para su aprendizaje permanente y reflexivo.

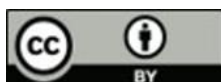
4.4 Competencias de los docentes de siglo XXI

Sobre las competencias de los docentes del siglo XXI García Vallinas (2007) afirma:

Las competencias necesarias para desenvolverse en el amplio, plural, dinámico e incierto mercado de trabajo se valora precisamente por la flexibilidad o capacidad de adaptación del trabajador o trabajadora a entornos laborales diversos; pero también, más allá de las demandas cambiantes del mercado de trabajo, importan las necesidades y requerimientos formativos de las personas, trascender la formación específica o especializada para determinados empleos, dotándoles de una formación más general que atienda a su realización personal como ciudadanos y ciudadanas o les capacite para decidir con criterio el rumbo y el sentido que atribuirán a sus propias vidas (p.1).

Por lo expuesto, se puede determinar que un docente regido a los cambios de la sociedad actual debe implementar los diversos recursos tecnológicos al momento de impartir sus conocimientos e incentivar a sus estudiantes a practicar el auto aprendizaje. Desarrollar en ellos capacidades como el análisis, la reflexión y la comprensión de información requiere formar competencias. Al respecto, Gonzales (2012) indica algunas de las capacidades que deben ser desarrolladas en la educación actual:

- Crear y editar videos como recursos educativos para la enseñanza;
- Usar blogs y wikis para generar plataformas de aprendizaje en línea dirigidas a sus estudiantes;
- Aprovechar las imágenes web para su uso en el aula;
- Utilizar las redes sociales dentro del proceso enseñanza aprendizaje como un medio para conectarse con colegas y estudiantes que les permitan crecer profesionalmente;
- Compilar e-portafolios para su autodesarrollo;
- Tener un conocimiento profundo de los tipos de seguridades online, utilización de software o aplicaciones que permitan detectar el plagio en los trabajos de sus estudiantes;
- Crear videos con capturas de pantalla y vídeo-tutoriales;
- Recopilar contenido web apto para el aprendizaje en el aula;
- Usar y proporcionar a los estudiantes las herramientas de gestión de tareas necesarias para organizar su trabajo y planificar su aprendizaje de forma óptima;
- Entender las cuestiones relacionadas con derechos de autor y uso honesto de los materiales;
- Utilizar herramientas digitales para crear cuestionarios de evaluación;
- Usar herramientas de colaboración para la construcción y edición de textos;
- Encontrar y evaluar el contenido web;
- Usar dispositivos móviles (tablets o smartphones);
- Identificar recursos didácticos online seguros para los estudiantes;



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 76-97, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1560>

- Conocer el uso de YouTube y sus potencialidades dentro del aula, usar herramientas de anotación y compartir ese contenido con sus alumnas y alumnos;
- Compartir las páginas web y las fuentes de los recursos que ha expuesto en clase;
- Usar organizadores gráficos, online e imprimibles;
- Usar herramientas para crear y compartir tutoriales con la grabación fílmica de capturas de pantalla;
- Aprovechar las herramientas de trabajo online en grupo o en equipo que utilizan mensajería;
- Buscar eficazmente en Internet empleando el mínimo tiempo posible;
- Llevar a cabo un trabajo de investigación utilizando herramientas digitales;
- Usar herramientas para compartir archivos y documentos con los estudiantes.

Sin embargo, es importante referirse a algunas competencias claves como: manejar y saber enseñar el uso de plantillas y hojas de cálculo; conocer y enseñar métodos de investigación digital, como las competencias en el manejo de información-CMI. Además, es necesario conocer y manejar herramientas de edición gráfica digital; reflexionar y enseñar a sus estudiantes los usos prácticos, críticos y éticos de la red; conocer y gestionar aulas virtuales; usar foros digitales con los estudiantes. Actualmente, es una necesidad el conocimiento de las TIC, pues, todo profesional requiere desarrollar efectividad en su profesión. A continuación, se detalla el análisis sobre la utilización de las TIC en la Universidad Central del Ecuador.

Los cuestionarios que se presentan muestran el número de participantes. El cuestionario fue contestado de manera voluntaria por 300 docentes en el periodo 2015-2016 y de igual forma por 1.799 estudiantes.

Género	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Masculino	204	68,0	123	68,0
Femenino	96	32,0	32,0	100
Total	300	100,0	100,0	

Cuadro 1. Frecuencia y porcentajes en función del género de los docentes de la UCE

Género	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Masculino	824	45,8	45,9	45,9
Femenino	970	53,9	54,1	100,0
Total	1794	99,7	100,0	
Perdidos	5	0,3		
Total	1799	100		

Cuadro 2. Frecuencia y porcentajes en función del género de los estudiantes de la UCE

5. Instrumento y Análisis de Datos

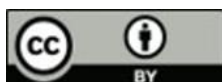
El cuestionario habilidades instrumentales en el uso de las TIC (docentes) fue elaborado basándose en las competencias y estándares TIC de la UNESCO, el mismo que fue validado por el Panel Internacional de Investigación en Tecnología Educativa-PI2TE mencionados en el marco conceptual, y que se agrupan en 3 dimensiones. La primera dimensión tiene que ver con habilidades instrumentales en el uso de las TIC, mismo que tiene 9 ítems; la segunda dimensión tiene que ver con habilidades didáctico-metodológicas en el uso de las TIC, que



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

a su vez está conformada por 11 ítems y, por último, la dimensión importancia del uso de las TIC en la práctica docente, tales dimensiones comprenden a su vez 11 ítems. Las 3 dimensiones de este primer instrumento han sido desglosadas en un total de 31 ítems que configuran el presente cuestionario, y que son contestados mediante una escala continua de cinco puntos según la escala de Likert, desde: Totalmente de acuerdo, De acuerdo (2), Indeciso/a (3), Desacuerdo (4) y Totalmente en desacuerdo (5) con una muestra de estudiantes ($\alpha = 0.85$). Los datos fueron organizados, codificados y analizados utilizando el paquete estadístico SPSS versión 22.0.

La encuesta sobre plataforma educativa-web 2.0 para docentes y estudiantes, fue elaborado basándose en la percepción de uso de la plataforma sakai que funciona en la UCE el mismo que fue validado por PI2TE mencionado en el marco conceptual, y que se encuentra compuesto por 22 preguntas que están conformadas por las dimensiones de género, demografía, valoración de la plataforma virtual, uso de herramientas de la web 2.0 y redes. Los datos fueron organizados, codificados y analizados utilizando el paquete estadístico SPSS versión 22.0.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 76-97, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1560>

6. RESULTADOS

PARTE 1												
SOFTWARE EDUCATIVO (APRENDIZAJE)			FUENTE DE INFORMACIÓN (ACTUALIZACIÓN DE CONOCIMIENTOS)				INDICADOR ESPACIOS VIRTUALES (FORMACION DOCENTES)			TOTAL		
DATOS	Informantes	% del total IC	% ACUMULADO IC	informantes	% del total IC	% CUMULADO C	informantes	% del total IC	% ACUMULADO IC	informantes	% del total IC	% ACUMULADO IC
Totalmente	104	34,78%	34,78%	85	28,50%	28,50%	70	23,24%	23,24%	86	28,84%	28,84%
En gran medida	96	32,11%	66,89%	103	34,61%	63,11%	87	29,10%	52,34%	95	31,94%	60,78%
En regular medida	68	22,58%	89,46%	72	24,21%	87,32%	87	29,10%	81,44%	76	25,29%	86,08%
En baja medida	26	8,70%	98,16%	32	10,80%	98,12%	48	15,89%	97,32%	35	11,79%	97,87%
En ninguna medida	6	1,84%	100,00%	6	1,88%	100,00%	8	2,68%	100,00%	6	2,13%	100,00%
TOTAL	299	100,00%		299	100,00%		299	100,00%		299	100,00%	

Cuadro 3. Factores análisis univariante habilidades instrumentales en el uso de las TIC (docentes)



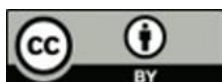
[Licencia Creative Commons Atribución Internacional 4.0 \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

De la información obtenida de 299 informantes claves que representa el 66,89% acumulado entre los indicadores “*totalmente*” y “*en gran medida*” con respecto al uso de *software* para promover el aprendizaje en procesos de enseñanza aprendizaje, y con base en una encuesta realizada en Argentina, Chile, Costa Rica y México se mostró que más del 60% de los docentes usa poco o nada las herramientas tecnológicas (Informe en Tendencias Sociales Educativas, 2014, p. 180).

Según los datos expuestos se puede inferir que el diseño de estrategias para eliminar barreras, incluye la incorporación de las TIC al currículo, ya que el uso de *software* educativo nos permite promover aprendizajes significativos. El uso de las TIC motiva al estudiante a crear y generar nuevo conocimiento. Bajo esta premisa y en función de los criterios expresados por los docentes respecto al uso de *software* educativo para promover aprendizajes con sus estudiantes, podemos inferir que es totalmente importante. Su uso permitirá reforzar lo aprendido dentro del aula de una manera interactiva.

De la información obtenida de 188 informantes claves que representa el 63,11% acumulado entre los indicadores “*totalmente*” y en “*gran medida*” con respecto a la fuente de información *actualización de conocimientos*, y de acuerdo al informe en Tendencias Sociales Educativas de 2014, la actividad que más realizan en sus computadoras los docentes para la gestión escolar consiste en escribir documentos o comunicados (98%). Buscar información (98%). Preparar o crear presentaciones (95%). Hacer cronogramas u horarios (93%), mientras que la actividad menos realizada es comunicarse con sus alumnos (46%), tomando en cuenta estos datos a criterio personal se considera importante que el docente utilice las TIC para: reforzar lo aprendido en el aula mediante el uso de revistas digitales, e-books, blogs, entre otras herramientas; para buscar fuentes confiables de información. Todos estos elementos permiten que los docentes tengan acceso a información científica y adquieran competencias que les permitan navegar de forma eficiente y segura en el internet.

De la información obtenida de 157 informantes claves que representan el 75,58% acumulado entre los indicadores “*totalmente*” y en “*gran medida*” con respecto a la fuente de información *formación docentes* y tomando en cuenta el informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) se muestra que el porcentaje de docentes que ha tomado cursos sobre TIC es bastante alto en países como Chile (90%), Perú (82%), Colombia (61%), Costa Rica (60%), mientras el porcentaje de docentes que ha tomado cursos sobre TIC es bastante bajo en países en vías de desarrollo como Nicaragua (17%), Paraguay (10%) o Guatemala (6%). Se puede inferir que la actualización docente como parte fundamental en el desarrollo educativo docente-estudiante, permite al docente publicar y compartir información en la web. El objetivo es trabajar de manera colectiva con otros docentes y así poder unificar conocimientos con el objetivo de aumentar la base de inteligencia general para una mejor formación docente. El cuadro cuatro que se muestra a continuación, muestra el nivel de importancia que los estudiantes le dan al uso de la plataforma virtual.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 76-97, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1560>

IMPORTANCIA DEL USO DE LA PLATAFORMA			VALORACIÓN DE LA PLATAFORMA			USO Y APRENDIZAJE DE LA PLATAFORMA VIRTUALES			ETICIDAD			USO DE LA WEB 2.0			TOTAL, ENCUESTAS			
Datos	informantes C	% del total IC	% ACUMULADO IC	informantes C	% del total IC	% ACUMULADO IC	informantes C	% del total IC	% ACUMULADO IC	informantes C	% del total IC	% ACUMULADO IC	informantes C	% del total IC	% ACUMULADO IC	informantes C	% del total IC	% ACUMULADO IC
NUNCA	87	4,82%	4,82%	139	7,73%	7,73%	281	15,60%	15,60%	45	2,50%	2,50%	45	2,50%	2,50%	119	6,63%	6,63%
MUY POCAS VECES	173	9,59%	14,41%	336	18,69%	26,42%	181	10,04%	25,63%	108	5,99%	8,49%	108	5,99%	8,49%	181	10,06%	16,69%
ALGUNAS VECES	390	21,66%	36,08%	551	30,65%	57,07%	271	15,05%	40,68%	289	16,04%	24,53%	289	16,04%	24,53%	358	19,89%	36,58%
CASI SIEMPRE	629	34,95%	71,03%	475	26,41%	83,48%	210	11,70%	52,38%	475	26,39%	50,91%	475	26,39%	50,91%	453	25,17%	61,74%
SIEMPRE	493	27,39%	98,42%	183	10,19%	93,67%	184	10,23%	62,60%	737	40,97%	91,88%	737	40,97%	91,88%	467	25,95%	87,69%
	929	1,58%	100,00%	114	6,33%	100,00%	673	37,40%	100,00%	146	8,12%	100,00%	146	8,12%	100,00%	221	12,31%	100,00%
TOTAL	1799	100,00%		1799	100,00%		1799	100,00%		1799	100,00%		1799	100,00%		1799	100,00%	

Cuadro 4. Factores análisis univariante plataforma educativa-web 2.0 UCE (estudiantes)



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

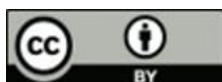
Con base en los resultados obtenidos de 1.122 informantes claves que representa el 62,34% acumulado entre los indicadores “*siempre*” y “*casi siempre*” con respecto al indicador *importancia del uso de la plataforma educativa en la UCE* y de acuerdo a los datos obtenidos en la *Revista de Tecnología Journal Technology* (2013) se menciona que a nivel latinoamericano el 68.5% de los estudiantes consideran importante el uso de la plataforma virtual. Las relaciones entre los estudiantes y los docentes incrementan y contribuyen en el desarrollo de las actividades y permiten apreciar el rendimiento académico durante el desarrollo del curso. De acuerdo a esta información se puede observar que el indicador *importancia del uso de la plataforma educativa en la UCE* en los estudiantes, se encuentra a la par en relación con otras universidades, pero es necesario incentivar a los estudiantes a utilizar la plataforma virtual de aprendizaje como instrumento de estudio en todos los escenarios educativos.

De igual forma de los 658 informantes claves que representa el 36,60% acumulado entre los indicadores “*siempre*” y “*casi siempre*” con respecto al indicador *valoración de la plataforma educativa* y de acuerdo a estudios realizados por la Asociación para el Desarrollo de la Tecnología Educativa y de las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación-EDUTECH (2013) en su artículo “*Uso de los entornos virtuales de aprendizaje en la educación superior*”, en referencia a la valoración de los Entornos Virtuales de Aprendizaje-EVA, el 100% de las universidades consultadas expresó que los consideran muy adecuados. Esto permite ofrecer la oportunidad de incorporar elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales que facilitan una formación en competencias en los estudiantes y afianzamiento de la interculturalidad al trascender las fronteras impuestas por la distancia. De acuerdo a estos datos es necesario incentivar la utilización de la plataforma virtual de aprendizaje de la UCE, motivando al estudiante mediante la utilización de diversas actividades que forman parte de la plataforma y que permitan fortalecer el aprendizaje y utilización de las herramientas que conforman la misma.

En lo que se refiere a resultados de otras competencias de los 394 informantes claves que representa el 21,93% acumulado entre los indicadores “*siempre*” y “*casi siempre*” con respecto al indicador *uso y aprendizaje de plataformas virtuales* y de acuerdo al artículo “*Uso de los entornos virtuales de aprendizaje en la educación superior*” de EDUTECH (2013), el 60% de los estudiantes respondió que utilizan la plataforma en actividades de aprendizaje. Las actividades que generalmente se usa son: materiales de apoyo y entrega de deberes. De esto se puede inferir que es necesario que docentes y estudiantes aprendan a usar todas las herramientas que brinda la plataforma virtual.

Asimismo, de los 1.212 informantes claves que representa el 67,36% acumulado entre los indicadores “*siempre*” y “*casi siempre*” con respecto al indicador *eticidad* y según un artículo de *Technology and Ethics* (2002) muestra un aumento de disponibilidad de material ofensivo y peligroso en Internet en un 76%. Monopolios en la industria del *software* y de la información en un 60%, referido a lo anterior resulta claro que la globalización vinculada a Internet parecería requerir de normas de carácter también global. El objetivo sería establecer patrones de comportamiento, es decir, una defensa de valores humanos.

En referencia a otros datos obtenidos, se analiza que de 1.212 informantes claves que representa el 67,36% acumulado entre los indicadores “*siempre*” y “*casi siempre*” con respecto al indicador *uso de la web 2.0* y de acuerdo a datos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Sociedad del Conocimiento y Educación, (2012) donde se menciona que el 92,6% suele acceder, participar o visitar la web 2.0 todos los días. Es necesario implementar gran cantidad de herramientas que ofrece la web 2.0 en el ámbito educativo que permita generar y compartir aprendizajes colaborativos y autónomos, para que se incentive el uso adecuado de estas herramientas tecnológicas.



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

7. Discusión

De manera general, los futuros profesionales tienen pleno conocimiento con respecto a su propio nivel de competencia digital y creen ser idóneos para ejercer de manera objetiva dicha competencia. Se tendrá en cuenta como se ha determinado anteriormente en el cuadro No. 3, que la variable *competencias TIC docentes* queda determinada para la presente investigación a partir del conocimiento de actividades TIC hacia el uso en general en procesos de enseñanza aprendizaje. Para esto se han determinado nueve cuestiones de investigación relacionadas con el conocer, aplicar y valorar (actualización de conocimientos, formación docente, gestión áulica, apoyo al aprendizaje, procesos de evaluación, ética, propiedad intelectual y pedagógico didáctico) la tecnología en procesos de enseñanza aprendizaje en el aula y fuera de ella. Así podemos contestar las siguientes preguntas:

- **¿Cuál es el nivel de uso de *software* educativo de los docentes de la Universidad Central del Ecuador?**

Al analizar los datos podemos determinar que los docentes de la UCE presentan porcentajes de conocimiento medianamente altos (66,89%) con respecto al uso de *software* educativo para promover el aprendizaje en procesos de enseñanza aprendizaje. El uso del *software* educativo nos permite promover aprendizajes en los estudiantes ayudándolos en la evaluación, análisis y síntesis de la información; de esta forma se motiva al estudiante a crear y generar nuevos conocimientos.

- **¿Cuál es el grado de actualización de conocimientos respecto a la tecnología que tienen los docentes de la Universidad Central del Ecuador con relación a la gestión áulica a través de la búsqueda de información?**

Según los datos obtenidos se analiza que los docentes de la UCE presentan porcentajes de conocimiento medianamente altos (63,11%) con respecto a la fuente de información *actualización de conocimientos*.

- **¿Cuál es el nivel de formación de los docentes de la Universidad Central del Ecuador con respecto a la capacitación en tecnología?**

Al análisis de los datos podemos determinar que los docentes de la UCE presentan porcentajes de conocimiento medianamente altos (75,58%) con respecto a la fuente de información *formación docentes*, y tomando en cuenta el informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) se muestra que el porcentaje de docentes que ha tomado cursos sobre TIC es bastante alto en países como: Chile (90%), Perú (82%), Colombia (61%) o Costa Rica (60%), mientras el porcentaje de docentes que ha tomado cursos sobre TIC es bastante bajo en países en vías de desarrollo como: Nicaragua (17%), Paraguay (10%) o Guatemala (6%).

- **¿Cuál es el grado de aplicación de estrategias metodológicas que aplican los docentes de la Universidad Central del Ecuador para mejorar los procesos de gestión áulica?**

Al análisis de los datos podemos determinar que los docentes de la UCE presentan porcentajes de conocimiento medianamente altos (43,10%), con respecto a procesos áulicos.

- **¿Cuál es el grado de apoyo al aprendizaje con tecnologías para fortalecer el trabajo autónomo de los estudiantes?**

Al análisis de los datos podemos inferir que los docentes de la UCE presentan porcentajes de conocimiento medianamente altos (47,77%) con respecto a la elaboración de recursos multimedios *apoyo al aprendizaje* y de acuerdo con datos



de un estudio en el contexto español, Vaillant y Marcelo (2012) señalan que el 28,5% de los docentes usan las TIC y el 30% hace un uso ocasional (menos de una vez al mes). El 41,5% restante de los profesores manifiesta que hace un uso regular y sistemático de las TIC en sus aulas, aunque con grados de intensidad muy diferentes. Cuando los docentes hacen uso de las tecnologías en su enseñanza, lo hacen para transmitir contenidos como apoyo a la exposición oral (78,7%), para presentar contenido mediante un sistema multimedia o hipermedia (62,3%), y para realizar demostraciones que permitan simular determinados escenarios (44,5%), y de acuerdo con estos datos se puede interpretar que el uso de recursos multimedia en la educación no está siendo aprovechada en su gran mayoría por los docentes. Solo lo utilizan como apoyo para exposición oral y para transmitir contenidos, olvidando que estas herramientas deben ser utilizadas de forma innovadora en sus clases para generar conocimiento.

- **¿Cómo es el proceso de evaluación que aplican los docentes de la Universidad Central del Ecuador?**

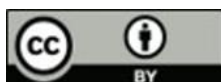
Al análisis que reportan los datos podemos determinar que los docentes de la UCE presentan porcentajes de aplicación medianamente (46,46%) respecto al *indicador de procesos de evaluación*, según los estándares de competencia en TIC para docentes de la UNESCO, las herramientas TIC deben servir como herramienta de evaluación. Además, Ecuador es uno de los países donde se utilizan las TIC como herramienta de evaluación, un ejemplo de ello es la realización de las pruebas Ser Bachiller donde participaron 231.759 estudiantes de tercer año de Bachillerato para medir el grado de dominio en los estándares de aprendizaje establecidos por el Ministerio de Educación.

- **¿Qué actitud tienen los docentes hacia la aplicación de la ética en general con respecto al uso de la tecnología en la educación basadas en TIC?**

Respecto a la actitud mostrada por los docentes de la UCE hacia la aplicación de la ética en el uso en general de las TIC en la educación, del análisis que reportan los datos podemos determinar que los docentes presentan porcentajes de aplicación muy altos (83,17%) con respecto al indicador de *eticidad*, así mismo, según un artículo de *Technology and Ethics. Privacy in the Workplace* en *Perspectives in Business Ethics* (2002) muestra un aumento de disponibilidad de material ofensivo y peligroso en Internet en un 76%, monopolios en la industria del *software* y de la información en un 60%. A lo anterior resulta claro que la globalización vinculada a Internet parecería requerir de normas de carácter también global que establezcan patrones de comportamiento y conlleven una defensa global de valores humanos. Esta es por cierto una tarea complicada pues requeriría de leyes de carácter también global que muchos países y gobiernos no parecerían aún estar en disposición de aceptar fácilmente. Es importante rescatar que los docentes consideren en cada una de sus tareas las evidencias sobre la importancia de la ética en todos los ámbitos de la vida.

- **¿Qué actitud tienen los docentes hacia el respeto por la propiedad intelectual cuando se usa tecnología en procesos educativos?**

Respecto a la actitud mostrada por los docentes de la Universidad Central del Ecuador hacia el respeto por la propiedad intelectual en el uso de tecnología en educación el análisis que reportan los datos (87,55%) es muy alto con respecto al indicador de *propiedad intelectual*. De acuerdo con estudios realizados por McCabe a 2.294 estudiantes de secundaria de 25 escuelas públicas y privadas de EE.UU., se obtuvo que un 52% de estudiantes había copiado párrafos explícitos desde algún sitio web sin realizar la correspondiente cita. Además, cabe destacar una investigación sudamericana realizada por Bordigon et al., (2011) la cual señaló que



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

“el 50% de los alumnos de educación básica y media del segmento escolar argentino declaran haber copiado para confeccionar sus tareas y trabajos” (p. 34). En vista de los datos obtenidos en la encuesta y el alto índice de plagio realizado por los estudiantes, es de vital importancia que los centros de educación superior tomen medidas para prevenir y reducir el fraude académico mediante la implementación y utilización de programas virtuales que detecten antiplagio por parte de los docentes y así garantizar una cultura de respeto a la autoría (honestidad académica) y potenciar el manejo de información confiable.

- **¿Qué actitud tienen los docentes con respecto al apoyo de las tecnologías en procesos pedagógico didácticos?**

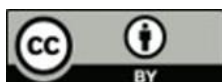
Al análisis de los datos podemos inferir que los docentes de la Universidad Central del Ecuador presentan porcentajes de conocimiento altos (87,23%) con respecto al indicador *pedagógico didáctico*. Además, según estudios de Vaillant y Marcelo (2012) en el contexto español, la mayor parte de docentes (78,7%) hacen uso de tecnologías en su enseñanza para transmitir contenidos como apoyo a la exposición oral, olvidando los aspectos pedagógicos que deben contemplar el uso de las tecnologías, con base en lo referido. Es necesario que se dé una eficiente apropiación y gestión de las TIC a la luz de la nueva visión de los procesos de aprendizaje, que contribuya a orientar las políticas educativas, la organización de la institución, los recursos materiales y los actores involucrados. No se trata de hacer lo mismo de otra manera, sino de modificar los propios objetivos en función de los requerimientos que plantea el uso de las tecnologías para articular la práctica pedagógica con los procesos y productos tecnológicos.

8. Conclusiones

Las experiencias sistematizadas con base en la presentación de datos y los respectivos análisis ven a las tecnologías un paradigma innovador que rápidamente se inserta en la educación superior del siglo XXI. Para concluir con la investigación se deduce que al existir cambios y ritmos vertiginosos pedagógicos modernos, se reflexiona desde dos ámbitos: el primero se relaciona a las competencias que los docentes han desarrollado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que es claro inferir que se puede mejorar o desarrollar algunas habilidades instrumentales en los docentes para que faciliten a los estudiantes mejores herramientas tecnológicas que ofrece la web 2.0, cuyo propósito es integrar abordajes sistémicos que integre la teoría y la práctica relacionados a contextos profesionales.

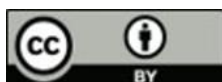
El siguiente ámbito se relaciona a la percepción de los futuros profesionales de la Universidad Central del Ecuador, en la que se demuestra que, si bien los hombres usan más tecnología, las mujeres no se encuentran con valores significativamente excelentes como para poder establecer que el género masculino ha desarrollado más competencias que el femenino.

En fin, la investigación realizada centra la atención en los docentes y estudiantes de la Universidad Central del Ecuador, pero es notorio según el análisis que en los docentes el uso de las herramientas de la web 2.0 causa dificultad en la mediación pedagógica en escenarios educativos principalmente en la incorporación de herramientas tecnológicas para potenciar procesos de enseñanza-aprendizaje con calidad; mientras que los estudiantes tienen un apego acelerado en el uso de las mismas. Por ello, la implementación de recursos tecnológicos promueve un cambio



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

de paradigma en instituciones de educación superior, que permitirá formar seres competitivos acorde a una educación del milenio.



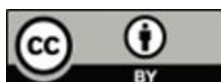
[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Revista Cátedra, 2(1), pp. 76-97, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1560>

Bibliografía

- Alonso, C. (2001). *Las nuevas funciones docentes y los nuevos medios*. Facultad de Pedagogía. Universitat de Barcelona. Recuperado el 12 de diciembre de 2018, de <http://dewey.uab.es/pmarques>
- Bordignon, F., Cicala, R., Di Salvo, C. J., Martinelli, S., & Perazzo, M. (2011). *Entornos virtuales de aprendizaje utilizados para la enseñanza en profesorado y universidades nacionales*. La Plata: UNIPE.
- Bautista García-Vera A. (2004). *Las nuevas tecnologías en la enseñanza. Temas para el usuario*. ISBN 978-84-460-2175-9. Madrid: Akal.
- Cabero, J., Martínez, F., Salinas, J., (Coords.) (2003). *Medios y herramientas de comunicación para la educación universitaria*. En Martínez, F., *El profesorado ante las nuevas tecnologías*. Panamá: Sucesos Publicidad.
- Cabero, J., Bartolomé, A., Cebrián, M., Duarte, A., Martínez, F., Salinas, J. (1999). *Tecnología educativa*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cabero, J. y otros (1999). La formación y el perfeccionamiento del profesorado en nuevas tecnologías. En J. Ferres y P. Marqués (coords.), *Comunicación educativa y nuevas tecnologías*. Madrid, Praxis.
- Duderstand, J. (1997). "The future of the university in an age of knowledge". *Journal of Asynchronous Learning Networks* (vol. 1, n.º 2). Sloan Consortium. Recuperado el 19 de noviembre de 2018, de <http://www.aln.org/alnweb/journal/issue2/duderstadt.htm>
- García Vallinas, E. (2007). *Prólogo: Empleo, formación y justicia social*. Revista TAVIRA, nº 24, 2008, http://rodin.uca.es:8081/xmlui/bitstream/handle/10498/9962_34828916.pdf?sequen
- Gonzales, B. (2012). *Educación y pedagogía para el siglo XXI*. Recuperado el 19 de diciembre de 2018, de: <http://pedablogia.wordpress.com/2012/06/15/las-competenciasdigitales-de-los-docentes-del-siglo-xxi/>, publicado el 15 de junio de 2012.
- Hargreaves, A. (2000). *Nueva profesionalidad para una profesión paradójica*. Cuadernos de Pedagogía, Nº 290. Abril-2000
- Ibáñez, C. (2011). *Internet y su utilización por parte del profesorado en el aprendizaje de los educandos en el ciclo de educación secundaria del Liceo Experimental Manuel de Salas*. Tesis doctoral. Madrid: UCM.
- OCDE (2002). *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Informe*. Recuperado el 23 de noviembre de 2018, de <http://www.oecd.org/dataoecd/18/27/34023784.pdf>.
- OEI (2011). *Integración TIC en la escuela, indicadores cualitativos y metodología de la investigación*. Recuperado de: www.oei-idietics.org
- PARCERISA, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Salinas, J. (1997). "Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información". *Revista Pensamiento Educativo [artículo en línea]* (n.º 20; pp. 81-104). PUC de Chile.



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

Recuperado el 12 de noviembre de 2018, de <http://www.uib.es/depart/gte/ambientes.html>

UNESCO (2008). *Estándares de competencias en Tic para docentes*. Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=41553&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO (2010). *Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2010*. Recuperado el 19 de diciembre de 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189945s.pdf>

Autores

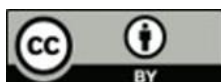
JUAN COBOS -VELASCO obtuvo su título de Doctor Ph.D. En investigación Educativa emitido por el departamento de Educación de la Universidad de Alicante (España) en el 2018, obtuvo el título de MSc. En Sistemas informáticos Educativos en la universidad Tecnológica Israel en el (2005) el título de Lic. Obtuvo en la universidad Central del Ecuador en el 1996.

Actualmente de profesor titular en la Facultad de Filosofía Leras y Ciencias De La Educación en la carrera de Pedagogía de Las Ciencias Experimentales Informática, Coordinador de la cátedra de Emprendimiento de la universidad central del Ecuador y es Coordinador técnico en la Revista Cátedra de la Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación sus principales temas de investigación incluyen temas relacionados competencias digitales de los Docentes, estudiantes, aplicaciones de la web aplicadas a la educación, recursos digitales para le mejora del rendimiento y el emprendimiento en la Universidad Central Ecuador , libros como de los sistemas digitales al aula, el E-learnig en la educación superior.

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 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 titular auxiliar de la Universidad UTE del Ecuador. Es articulista y miembro del Consejo Internacional de Revisores de Revista Sophia de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador). Sus principales temas de investigación incluyen educación, TIC, Biología, Ciencias Naturales, Didáctica de Ciencias Naturales, desarrollo de estrategias metacognitivas para la práctica docente desde las TIC. Ha participado en ponencias internacionales organizado por la Universidad Técnica del Norte 2018. 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 para la Universidad UTE.

SANTIAGO VINUEZA-VINUEZA obtuvo su título de Magister en Redes de Comunicaciones, de la Facultad de Ingeniería, de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en 2016, Magíster en Sistemas Informáticos Educativos, Universidad Tecnológica Israel en 2009, Licenciado en Ciencias de la Educación especialización de Informática, Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación, Universidad Central del Ecuador en 2002, Ingeniero en Ejecución Informática, Universidad Autónoma de Quito en 2002.

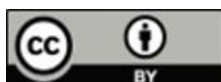


[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Revista Cátedra, 2(1), pp. 76-97, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1560>

Actualmente es profesor Agregado de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad del Ecuador. Vocal Principal del Fondo de Cesantía de la Universidad Central del Ecuador, Vocal del H.C. Directivo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Central del Ecuador, Coordinador de la Unidad de Titulación de la Carrera de Finanzas de la Universidad Central del Ecuador, Coordinador de la Asignatura de Sistemas de Información de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Central del Ecuador, Sus principales investigaciones se enmarcan en el campo educativo y las Tecnologías de la Información y Comunicación.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 76-97, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1560>

La innovación en el uso del lenguaje en contexto cambia la forma de pensar de los docentes

The innovation in the use of language in context changes the way professors think

Nelly Carrillo-Aguilar

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

nrcarrillo@uce.edu.ec

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

(Recibido: 20/10/2018; Aceptado: 30/10/2018; Versión final recibida: 25/11/2018)

Cita del artículo: Carrillo-Aguilar, N. (2019). La innovación en el uso del lenguaje en contexto cambia la forma de pensar de los docentes. *Revista Cátedra*, 2(1), 98-115.

Resumen

El presente artículo es una ampliación del tema expuesto en el III Congreso Internacional de Innovación en la Educación, realizado en la Universidad Central del Ecuador (UCE). Su contexto es amplio y hay argumentos que ameritan ser resaltados y examinados; así como la importancia del análisis de un discurso pragmático, la capacidad de los docentes en crear nuevas estrategias pedagógicas para mejorar sus procesos de enseñanza y la presentación detallada de una propuesta de formación a docentes universitarios en el uso del lenguaje en contexto. Por esta razón, el objetivo de la presente investigación es profundizar cómo los docentes, luego de una capacitación en el uso del lenguaje en contexto, mejoran sus procesos de comprensión lectora y cambian su forma de pensar con respecto a sus prácticas pedagógicas.

La metodología de este estudio se centra en una discusión teórica sobre el uso del lenguaje en contexto y en un análisis cuantitativo de la formación a docentes en la lectura crítica y desarrollo del pensamiento. Este estudio se aplicó en las provincias de Pichincha, Esmeraldas y Santo Domingo. Como instrumento de investigación se aplicó un cuestionario sobre el análisis de un discurso con el uso del lenguaje en contexto y se comprobó que el 91% de los docentes mejoraron su capacidad de análisis. En conclusión, esta investigación se considera de alto impacto porque luego de las preguntas de metacognición que se realizaron a los docentes al final de la capacitación, estos reflexionaron sobre sus procesos de comprensión lectora y sus prácticas pedagógicas.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 98-115, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1275>

Palabras clave

Capacitación, congreso, discurso, lectura, prácticas, provincias, resultados.

Abstract

The following article is an expansion of a topic presented at the 3rd International Conference for the Innovation in Education, held at Universidad Central del Ecuador (UCE). Not only is it broad but it also contains arguments that deserve to be highlighted and further examined. In the same way the analysis of “pragmatic discourse” is an important exercise, therefore, it is a professor’s ability to create new pedagogical strategies to improve teaching methods. Further, a thorough proposal of a training program for university instructors regarding language in context is important as well. As such, the aim of this article is to elucidate how teachers, after having received training in the usage of language in context, improve their reading comprehension processes and change their thought processes with regard to their pedagogical practices.

The methodology of this study focuses on a theoretical debate of the usage of language in context and employs quantitative analysis regarding teacher training of critical reading and the development of critical thinking for instructors in Pichincha, Esmeraldas, and Santo Domingo provinces. Such training involves a certain command of language in context. The questionnaire employed in this study to collect data from the analysis of a discourse through the usage of language in context revealed a 91% improvement in the teachers’ capacity for analysis. Thus, this investigation should be considered of high impact; the metacognitive questions that were posed to the teachers at the end of their training made them think on their reading comprehension processes and pedagogical practices.

Keywords

Didactic, influences, provinces, reading, thinking, training.

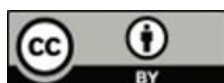
1. Introducción

La Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica ha sido sujeta a varios cambios. En 1996 se dio relevancia al desarrollo de las destrezas, contenidos y ejes transversales; pero no a los procesos de comprensión lectora. La enseñanza-aprendizaje aún era informativa y el uso del lenguaje en contexto no era importante.

En el año 2007, La Dirección Nacional del Currículo realizó un estudio a nivel nacional que permitió determinar el grado de aplicación de la Reforma Curricular en las aulas. A partir de este reglamento hubo desarticulación entre los objetivos y niveles de aprendizaje, así como la falta de claridad en las destrezas y los criterios de evaluación.

En el año 2011, entra en vigor el “currículo para el Bachillerato General Unificado, con el propósito de brindar a los estudiantes una formación general acorde a su edad” (MINEDUC, Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria, 2011, pág. 6). En este documento se considera realizar un ajuste curricular en cuanto a contenidos y a destrezas con criterio de desempeño, pero tampoco se da importancia al uso del lenguaje en contexto. La comprensión lectora se sujeta a conocimientos básicos y se pone énfasis en los criterios de evaluación.

A partir de un estudio sobre el impacto de la Reforma Curricular en la Educación Básica en los años 2012-2013 se vio la necesidad de “analizar el rigor epistemológico y curricular de los documentos; aspectos que fundamentan la nueva propuesta curricular” (MINEDUC,



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 98-115, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1275>

Currículo de los Niveles de Educación obligatoria, 2011, pág. 6). Y, por otro lado, se tomó como base los principios de la Pedagogía Crítica y el Desarrollo del Pensamiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje para mejorar la calidad de la educación. Pero, la realidad educativa en nuestro país es otra. Los docentes tienen bajos niveles de comprensión lectora desde hace varios años y no toman conciencia de las bondades del uso del lenguaje en contexto.

En el año 2009-2010 el equipo de evaluación de la Universidad Andina Simón Bolívar hizo un estudio sobre la capacidad de comprensión lectora de los docentes de tres instituciones educativas en la provincia de Pichincha y se dio como resultado que un gran porcentaje de docentes tienen baja comprensión lectora, pero luego de una capacitación monitoreada a los docentes mejoraron su capacidad de análisis (Informe final del programa Centro de Excelencia de Capacitación a Maestros [CECM], 2009, pág. 33).

De acuerdo con estos antecedentes, la pregunta a investigar es: ¿hasta qué punto la capacitación a docentes en el tema del uso del lenguaje en contexto en las provincias de Pichincha, Esmeraldas y Santo Domingo influye en su forma de pensar y mejora sus procesos de comprensión lectora? En tal virtud, el objetivo de este artículo es demostrar que el uso del lenguaje en contexto influye en la forma de pensar de los docentes y mejora sus procesos de comprensión lectora.

Para ello, primero se hará una discusión teórica de los actos del habla de John Searle, (1996); introducción a la pragmática de M. Victoria Scandell, (1996); introducción a la gramática de Manuel Casado, (2000); los conceptos de temas, remas, focos, tópicos y comentarios de Gutiérrez Salvador, (2000); estructuras ideológicas de Van Dijk, (2008); diálogos conversacionales de Victorino Zecchetto, (2002); funciones textuales de Oscar Lamas, (2003) y elementos gramaticales de Xavier Conde, (2001). Segundo se explicará cuáles fueron los instrumentos y métodos de investigación que se aplicaron a los docentes capacitados en el uso del lenguaje de contexto. Tercero se hará un análisis de los puntajes obtenidos por los docentes antes y después de las capacitaciones y se interpretarán los resultados obtenidos.

Enseguida, se presentará una propuesta de cómo analizar discursos desde la perspectiva del uso del lenguaje en contexto para docentes universitarios, se mostrará su proceso y estrategias didácticas a ser utilizadas. Esta práctica servirá como insumo para otras posibles investigaciones a nivel universitario. Sería interesante valorar y potenciar los procesos de comprensión lectora de los docentes universitarios y verificar si después de estos talleres de capacitación influye o no en su forma pensar con respecto a sus prácticas pedagógicas. Finalmente, se dará a conocer las conclusiones correspondientes de dicha investigación.

2. Introducción a la pragmática

Existen varios autores que definen a la pragmática como una disciplina en la que interviene el uso del lenguaje en contexto. Scandell (1996) afirma:

La pragmática es una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio gramatical: nociones como las de emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo van a resultar de capital importancia (pág. 14).



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

A partir de este argumento, se pretende reflexionar que el uso del lenguaje en contexto no se limita solo a la decodificación de un enunciado desde el punto de vista gramatical, sino que hay que tomar en cuenta otros elementos que definen la interpretación del mensaje, ya sea oral o escrita. Tanto el emisor como el receptor necesitan ubicarse en un contexto situacional para interactuar en la comunicación.

Para Searle (1996), “hablar un lenguaje consiste en realizar actos de habla, actos tales como hacer enunciados, dar órdenes, plantear preguntas, hacer promesas y así sucesivamente, y más abstractamente, actos tales como referir y predicar” (pág. 25). En este sentido, los actos de habla o enunciados tienen una intención comunicativa que depende del emisor o el receptor para interpretar un mensaje. Por ejemplo, no es lo mismo solicitar a una persona que cierre la puerta con la palabra por favor que denota cortesía que decir lo mismo como una orden y con autoridad. La intención cambia. Por esta razón, es relevante considerar estos significados a la hora de interpretar o comunicar lo que se quiere decir.

Scandell (1996) menciona: “un conector argumentativo es un morfema (adverbio, locución, conjunción subordinante o coordinante...) que enlaza dos o más enunciados que intervienen en una estrategia argumentativa única” (pág. 98). Es decir, que los marcadores argumentativos o conectores que se presentan en un texto son elementos importantes para analizar un discurso. La relación entre dos enunciados define el significado de las oraciones y la interpretación es más cercana a la realidad del mensaje. Así, por ejemplo: estudiamos a las diez y estudiamos hasta las diez; se ve claramente una diferencia de sentido. El primer enunciado puede añadir otros marcadores (y, después, mientras y otros); mientras que, en un segundo marcador (hasta) no permite añadir otros enunciados. Por lo tanto, los operadores argumentativos tienen su propia función y afectan al significado del enunciado. Las intenciones de los hablantes, entonces, cambian.

Si bien, la pragmática de un discurso analiza varios aspectos del uso del lenguaje en contexto es importante también considerar la posición de Van Dijk (2008), quien señala:

Solo la pragmática y la interacción de la estructura del texto y del habla, así como algunos aspectos de estilo y retórica, pueden ser directamente monitorizadas por estructuras ideológicas, por ejemplo, a través de modelos de contexto y no por la vía de los modelos de acontecimiento y significado (pág. 218).

Es decir que, “las ideologías han sido habitualmente identificadas como creencias “falsas” o “falsa conciencia” (Van Dijk, 2008, pág. 221). Frente a estos conceptos el análisis de un discurso no solo se centra en la estructura de un texto, sino en los aspectos ideológicos. El descubrir las formas de pensar de un grupo social hace que el emisor o destinatario se acerque a un contexto más real. Por tal motivo, las interpretaciones cambian y se activan conocimientos cognitivos de los sujetos para emitir juicios y valores.

Gonzales (s.f.), se apoya en un nuevo concepto acerca de la pragmática al intentar una definición cuando afirma:

La pragmática se interesa por las acciones que realizamos con los usos de la lengua, es decir, por las funciones que cumplimos con su mediación; entre las más destacadas, como sabemos: contacto y comunicación personal, interpersonal y social; representación de lo real y modelización de saberes; conocimiento y regulación de la conducta propia y ajena; exploraciones sobre mundos posibles y creación de belleza... (pág. 9).



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 98-115, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1275>

En este sentido, las acciones que realiza el sujeto en el acto comunicativo depende del contacto personal, interpersonal o social para interpretar el mundo real. Son importantes los saberes que de una u otra forma regulan la conducta propia o ajena. En otras palabras, cuando el sujeto interpreta un mensaje trae consigo unos conocimientos previos y otros que son producto de las relaciones sociales; con estos dos elementos el individuo construye otros significados de la realidad y adquiere nuevos conocimientos. Entonces, la exploración de otros mundos y la creación de la belleza se convierten en un mecanismo dinámico del uso de la lengua en contexto. Es decir, el uso de las interacciones entre los interlocutores es relevante considerar a la hora de analizar un discurso.

Otra perspectiva de la pragmática se puede observar en las definiciones de Zecchetto (2002) cuando menciona:

La pragmática es la disciplina que analiza las formas y las estrategias concretas que asumen las expresiones comunicativas... Le interesa el estudio de los diálogos conversacionales, los casos que reporta la etnolingüística, los enunciados de los medios masivos en sus diversos contextos, situaciones, circunstancias. La pragmática comparte con otras disciplinas algunos aspectos de su universo mental (por ejemplo, con la psicología, sociología...), ya que trata de descubrir los ejes modélicos del lenguaje-en general- del comportamiento humano comunicacional en sus realizaciones prácticas (pág. 21).

Este enfoque explica que la pragmática se encarga de hacer un análisis minucioso de los diálogos de los interlocutores relacionados con las diferentes culturas y épocas históricas. Estas conversaciones marcan los rasgos diferenciales de los actos de habla dentro de una misma sociedad. El contexto situacional de los diálogos se dirige al estudio del comportamiento humano desde una perspectiva sociocultural. En consecuencia, el uso del lenguaje en contexto implica no solo el estudio de los enunciados en sí, sino de cómo funciona estos usos en la forma de pensar. Para ello, es necesario tomar como base las creencias e ideologías que se presentan en los enunciados. Aspectos importantes para analizar en los discursos orales y escritos.

Conforme a estos argumentos, el uso de la lengua en contexto tiene relación con la pragmática. Los docentes deben ser conscientes que el uso de enunciados tiene una intención concreta y su análisis depende de cómo se interpreten dichos enunciados. Las competencias comunicativas de cada uno de ellos generarán cambios en sus prácticas pedagógicas; por tanto, deben estar orientadas a una argumentación y contra argumentación para propiciar pensamiento crítico.

En tal virtud, la reflexión cognitiva de los elementos que intervienen en un discurso proporciona una comprensión acertada de lo que analizamos. El encuentro de pensamientos divergentes y convergentes de los usuarios de la lengua es lo que permite la construcción de nuevos significados. También permite la construcción de dogmas y tendencias que al ser compartidas se convierten en constructos de pensamiento cultural. Por lo tanto, un docente con desempeño lingüístico competente está en la capacidad crear líderes transformadores de una sociedad.

3. Introducción a la gramática

Otro aspecto importante en el uso del lenguaje es la gramática. Manuel Casado (2000) manifiesta que "las propiedades del texto coherencia y cohesión son elementos importantes en un enunciado; por coherencia se entiende las partes de un todo y por cohesión se



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

entiende las relaciones de los elementos lingüísticos del texto” (pág. 17). Es decir, la estructura del texto se organiza cuando posee unidad, estos dos elementos son necesarios para comprender e interpretar un mensaje.

Por otra parte,

La recurrencia, elipsis, función informativa y orden de los constituyentes, marcadores u operadores discursivos son procedimientos que se unen a la oralidad, entonación y expresión de los hablantes. Cada uno de los elementos referidos tienen su función en el texto y las relaciones de los enunciados hacen que las interpretaciones sean variadas y definan el contexto de la situación.

En la recurrencia puede haber una variante léxica sinonímica (una palabra puede ser reemplazada por otra similar en el discurso.); una reiteración léxica de lo designado (una palabra se la puede designar de diferentes maneras); el hiperónimo (palabra que abarca un significado general). La sustitución pronominal, en cambio, orienta al uso de las proformas léxicas, es decir, al uso del proverbio hacer. Así, por ejemplo, en el enunciado: María lee un cuento. Sofía hace lo mismo. El proverbio hacer sustituye a trabajar.

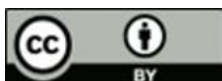
En la elipsis los enunciados poseen ciertas ausencias o supresiones de elementos lingüísticos del texto. Así, en las expresiones como Juan compró flores; María, chocolates. Otro ejemplo es cuando los elementos de la frase nominal anteceden o retoma la frase nominal elíptica. Ejemplo: Asumo dos posiciones neutrales de esta discusión intensa. Te describo la primera. La frase nominal primera retoma no solo una posición neutral, sino también las otras palabras como discusión e intensa que se las conoce como adyacentes (Casado,2000, pp. 18-20)

De acuerdo con estos argumentos, la función de la gramática cobra relevancia en el sentido de que para analizar un texto es importante relacionar todos estos elementos gramaticales para acercarse al contexto del discurso. Si no hay una comprensión adecuada de lo que significa recurrencia, elipsis, constituyentes y marcadores textuales por parte del lector se puede mal interpretar los enunciados y construir otros significados que son equivocados. Además, se puede distorsionar la estructura y el contenido de un texto. En consecuencia, el uso del lenguaje en contexto requiere un análisis gramatical profundo.

Según Gutiérrez (2000) manifiesta que, “el soporte es la información conocida de un enunciado, mientras que aporte es la información desconocida del mismo” (pág. 21). En otras palabras, todo enunciado necesita ser analizado desde el punto de vista del sujeto y predicado. Así, por ejemplo, en el enunciado juegan en el parque. El hablante se pregunta ¿quiénes juegan en el parque? Como lo desconoce, el rema o aporte es la palabra quiénes y el soporte o tema es juegan en el parque, porque es lo que el hablante conoce; es decir, que el sujeto y el predicado juegan un papel importante cuando se interpretan los significados de un texto.

Adicionalmente,

En el tópico de un enunciado, es necesario darse cuenta del marco de referencia con los incisos adverbiales (Personalmente, técnicamente, con respecto a, etc.); generalmente van al comienzo y marcan varios



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 98-115, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1275>

significados para definir la intención del discurso. Así, por ejemplo, en el siguiente enunciado: con respecto al clima, los volcanes están activos, el elemento topicalizado que está al inicio de este enunciado (con respecto al clima), marca el significado del enunciado y hace que la intención del discurso cambie. Este tópico tiene la función de introducir un cometario o aporte.

Con respecto al foco o relieve, su propósito comunicativo es llamar la atención del receptor con el fin de aclarar la función informativa de lo que se dice. Los procedimientos focales de orden, recursos léxicos, y estructuras con el verbo ser son elementos que influyen en la comprensión de los textos. En consecuencia, la intención de un enunciado es aclarar la información. El foco de un enunciado, por tanto, señala la importancia de un contexto en sus diferentes variaciones para poder entenderlo y asimilar su significado (Gutiérrez, 2000, pp.34-56).

Es otras palabras, el tópico y el foco son otros elementos gramaticales que se pueden analizar en el discurso. Si el receptor de un mensaje aprende a relacionar estos componentes las interpretaciones son más amplias y la comprensión del texto mejora. Los procesos cognitivos de los interlocutores marcan significados diferentes y hace que el emisor y el receptor desarrollen competencias lingüísticas y pensamiento crítico.

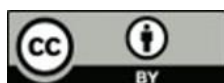
Además, Lamas (2003) afirma: “Un idioma puede disponer de procedimientos gramaticales transfrásticos para alcanzar sentidos. Los conectores: por lo tanto, es decir, por cierto, por ejemplo y además sirven para introducir en el hablar las funciones textuales” (pág. 13). Es decir, que estos conectores se traducen a consecuencias, explicaciones, ejemplificaciones o añade ideas en los enunciados. En consecuencia, estas relaciones implican inferencias cognitivas que conllevan a otros significados para el intérprete.

Otro elemento para considerar en el uso del lenguaje en contexto es la deixis o proformas. Los términos como eso, allí, aquí, luego y otros; son elementos gramaticales que hacen referencia a un contexto (Conde, 2001, pág. 7). Los pronombres y adverbios definen las características del enunciado situando referencias para enlazar ideas o conceptos que se relacionan a la hora de comprender los significados de los enunciados.

En definitiva, el uso del lenguaje en contexto involucra un análisis pragmático profundo. Es importante analizar los actos locutivos, la intención comunicativa, las ideologías de los discursos y los aspectos gramaticales. El tema, rema, foco, tópico y conectores discursivos son aspectos necesarios para analizar en un discurso. En consecuencia, La comprensión de textos no se basa en una interpretación básica, sino en un análisis que busca la construcción de significados relevantes que generan pensamiento crítico.

Por otro lado, el uso de la lengua está presente en la vida cotidiana de los sujetos. Los actores que intervienen en la comunicación como el emisor y receptor interactúan para aprender unos de otros. Es interesante analizar las formas de pensar de cada individuo, porque el uso del lenguaje en contexto permite profundizar la realidad del subconsciente de cada sujeto. Es decir que, como se mencionó anteriormente, cada persona tiene sus propias creencias y valoraciones culturales.

Por lo tanto, los educadores deben asimilar que el uso del lenguaje en contexto es necesario para mejorar los procesos de comprensión lectora y así formar ciudadanos que desarrollen competencias lingüísticas. Además, la enseñanza de la gramática tradicional está fuera de



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 98-115, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1275>

contexto. Ahora es necesario insertar su estudio en el uso cotidiano de la lengua, partiendo de situaciones comunicativas reales que tengan sentido para los docentes y los estudiantes.

El uso del lenguaje en contexto utiliza varios elementos de análisis para interpretar la realidad del mundo que lo rodea. Un estudio adecuado de los discursos orales y escritos hace que los docentes mejoren los procesos de comprensión lectora; sus expectativas y formas de pensar, con respecto a sus prácticas pedagógicas, cambian.

4. Materiales y métodos de investigación

El enfoque de esta investigación es cuantitativo. Su población de estudio es de 635 docentes que fueron capacitados a nivel nacional en las provincias de Esmeraldas, Pichincha y Santo Domingo. Se aplicó una muestra estratificada probabilística, tipo aleatoria bajo los siguientes criterios: lugar de origen, cultura de cada provincia y calidad de formación docente. Cada grupo estuvo conformado por un número de docentes, tal como muestra el siguiente cuadro.

Provincia	No de docentes	Estratificación
Esmeraldas	250	97
Santo Domingo	200	77
Pichincha	185	72
Total	635	246

Cuadro 1. Número de docentes estratificados en cada provincia para efectos de la investigación

Como se puede observar de la población de 635 docentes que fueron capacitados en el tema del uso del lenguaje en contexto; en Esmeraldas, fueron seleccionados 97 docentes; en Santo Domingo, 77 y en Pichincha, 72. Por lo tanto, la muestra seleccionada para esta investigación fue de 246 docentes.

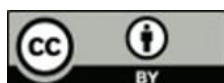
El instrumento que se aplicó para este estudio fue un cuestionario de preguntas sobre el análisis de un discurso antes y después de la capacitación. La recolección de los datos sirvió para comparar la comprensión lectora de los docentes al inicio y al final de la formación a los docentes. Finalmente, se verificó que la mayoría de los docentes mejoraron sus procesos de comprensión lectora de los discursos cuando utilizaron como herramienta el uso del lenguaje en contexto.

Además, cuando los talleres de capacitación terminaron, se hizo preguntas metacognición a los docentes. Se logró observar que cambiaron su forma de pensar con respecto a la necesidad de innovar sus prácticas pedagógicas. El uso del lenguaje en contexto fue relevante en los procesos de comprensión lectora. En definitiva, al comienzo se mostraban reacios a un cambio de actitud y al final cambiaron sus expectativas.

5. Análisis e interpretación de los resultados

Para comprender que el uso del lenguaje en contexto mejora los procesos de comprensión lectora de los docentes es necesario partir de un diagnóstico cuantitativo. El estudio se lo realizó en tres instituciones educativas de la provincia de Pichincha del Distrito Metropolitano de Quito; el cual forma parte del proyecto CECM, (Centro de Excelencia de Capacitación a Maestros) que se efectuó en la Universidad Andina.

Esta investigación se lo hizo en dos momentos antes (Momento A) y después (Momento B) de las capacitaciones. En la figura 1 se observa el resultado de la prueba de comprensión



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

lectora por el número de docentes antes de la capacitación. Este estudio se lo realizó en el año 2009-2010. El instrumento que se aplicó fue una encuesta de preguntas abiertas y cerradas sobre un texto de comprensión. El tema de esta lectura fue sobre las células madre embrionarias.

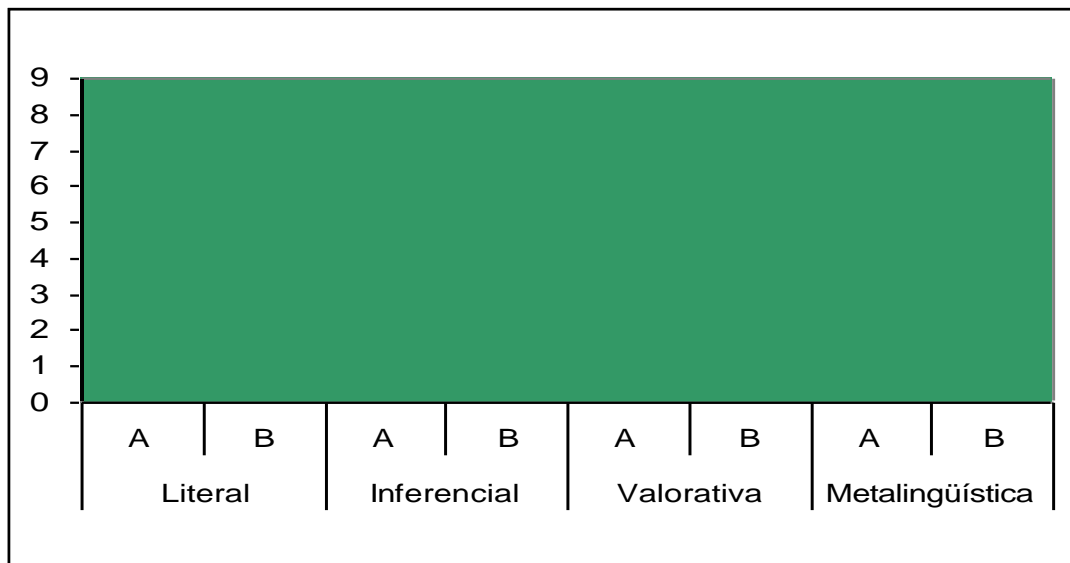


Figura 1. Puntaje promedio de la prueba de comprensión lectora a docentes. Adaptado de: (Informe final del programa CECM, 2009)

En esta figura se observa que del Momento A al B las áreas verdes aumentan de tamaño, es decir, que crecieron los puntajes promedio de las tres dimensiones de comprensión lectora. El tamaño de las áreas amarillas representa el puntaje máximo al cual los docentes deberían llegar. Es decir, falta por desarrollar este aprendizaje.

Con este análisis se verificó que la capacitación a docentes aportó considerablemente para mejorar los procesos de comprensión lectora. Además, El equipo de evaluación de la Universidad Andina monitoreó este proceso e hizo los reajustes correspondientes. Igualmente, los facilitadores elaboraron los talleres en función de las necesidades de los docentes y valoraron sus avances. En definitiva, los puntajes promedio fue una evidencia para afirmar que la capacidad de análisis de los discursos mejoró en un gran porcentaje.

A continuación, se presenta en el cuadro 2 el porcentaje del grado de conocimiento del uso del lenguaje en contexto en los docentes antes y después de la capacitación. Estudio realizado en las provincias de Esmeraldas, Santo Domingo y Pichincha en el año 2012-2013.

Provincia	% Docentes	Promedio
Esmeraldas	98%	3
	2%	6
Sto. Domingo	99%	3
	1%	6
Pichincha	97%	4
	3%	6



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

Cuadro 2. Resultados del uso del Lenguaje de contexto antes de la capacitación

Dado que se conoce el número de la población que son 635 se aplicó la siguiente fórmula

$$n = \frac{N(pq)}{(N-1)\left(\frac{E}{K}\right)^2 + pq}$$

$$x = 246$$

Ecuación 1

Este mismo resultado se puede apreciar de mejor manera en la siguiente figura 2.

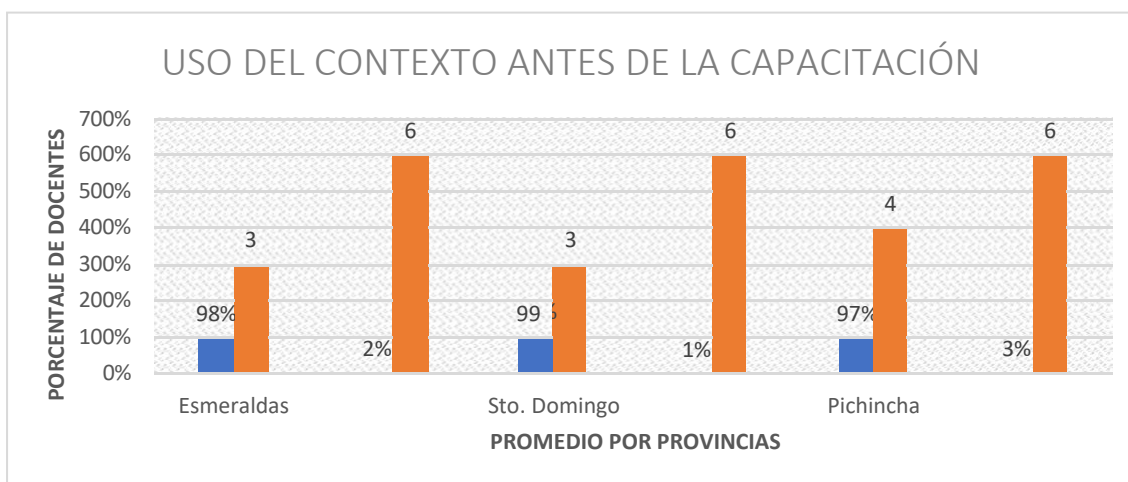


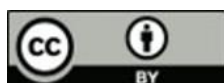
Figura 2. Porcentaje de los docentes que obtuvieron un puntaje promedio en la aplicación de un texto de análisis del uso del lenguaje en contexto antes de ser capacitados

Como se puede observar, en Esmeraldas el 98% obtuvo un puntaje de 3/10; en Santo Domingo el 99% obtuvo un puntaje de 3/10 y en Pichincha el 97% tuvo un promedio de 4/10. Lo que se infiere con estos datos es que los docentes utilizan de manera escasa el lenguaje en contexto.

Por otro lado, el 2% de los docentes de Esmeraldas obtuvo un promedio de 6/10; el 1% de los docentes de Santo Domingo obtuvo un promedio de 6/10 y el 3% de los docentes de Pichincha obtuvo un puntaje de 6/10. Lo que se deduce que algunos docentes alcanzaron un promedio satisfactorio en la interpretación de un discurso; lo cual refleja bajo nivel de comprensión lectora.

La mayoría de los docentes analizaron el texto de manera superficial, no tomaron en cuenta los actos locutivos, ilocutivos y perlocutivos de los enunciados. Tampoco pusieron énfasis en los marcadores textuales, los tipos de argumentos, la deixis y funciones del lenguaje. Además, los tipos de contextos pasaron desapercibidos. Por lo tanto, la interpretación de los discursos no fue ni profundo ni relevante. La urgencia de una capacitación era imprescindible.

Con respecto a la expresión de sus puntos de vista, algunos de ellos, fueron superficiales. Consideraban que las ideas principales, secundarias y el reconocimiento del sujeto y predicado eran suficientes para entender el texto en su totalidad. En cierta forma, sus expectativas al inicio de los talleres no eran relevantes. Pensaban que los temas expuestos en el curso ya lo sabían e iban por obligación. El curso, realmente, servía para ascenso de categoría.



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

También, se quejaban de que los procesos de lectura y escritura tienen los mismos procesos y que el problema de no razonar era de los estudiantes. Manifestaban que el uso de complementos directos, indirectos y conjugación de verbos eran un prerrequisito para la comprensión de textos. De igual manera, sucedía con la capacidad de deducir; pues según ellos, para inferir era importante que estudiantes comprendan el texto.

Por último, terminaron diciendo que la culpa de no tener una cultura lectora era de los padres y que el Sistema Educativo del Ecuador siempre ha sido un desastre. Frente a estas posiciones, todas estas expectativas fueron recogidas en papelotes por parte de los facilitadores al inicio de los talleres; para luego, al final del curso, contrastar estos pensamientos y formas de pensar.

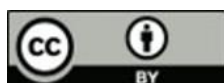
En seguida, se presenta el cuadro 3 donde se volvió a aplicar otro tipo de texto a los docentes para emplear el análisis del uso de la lengua en contexto. Al mismo tiempo, se les motivó a realizar clases demostrativas como parte de la finalización del curso. Cabe recalcar, que los siguientes resultados son después de la capacitación en el uso del lenguaje en contexto a los docentes de Esmeraldas, Santo Domingo y Ecuador.

Provincia	% Docentes	Promedio
Esmeraldas	92%	8
	8%	7
Sto. Domingo	92%	9
	8%	8
Pichincha	89%	8
	11%	9

Cuadro 3 resultados del uso del lenguaje de contexto después de la capacitación

Como se puede observar, en Esmeraldas el 92% obtuvo un puntaje de 8/10 y el 8% tuvo un promedio de 7/10; en Santo Domingo el 92% obtuvo un puntaje de 9/10 y el 8% tuvo un promedio de 8/10; en Pichincha el 89% tuvo un promedio de 8/10 y el 11% tuvo un promedio de 9/10. Lo que se infiere que el análisis de texto que hicieron los docentes utilizando como herramienta el uso del lenguaje en contexto fue favorable y por ende influyó en su forma de pensar. Lo que se deduce que los puntajes han mejorado.

A continuación, para proyectar mejor estos resultados se presenta la figura 3, en la cual se puede analizar el uso del lenguaje en contexto en forma más detallada. Es interesante observar cómo varían los porcentajes.



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

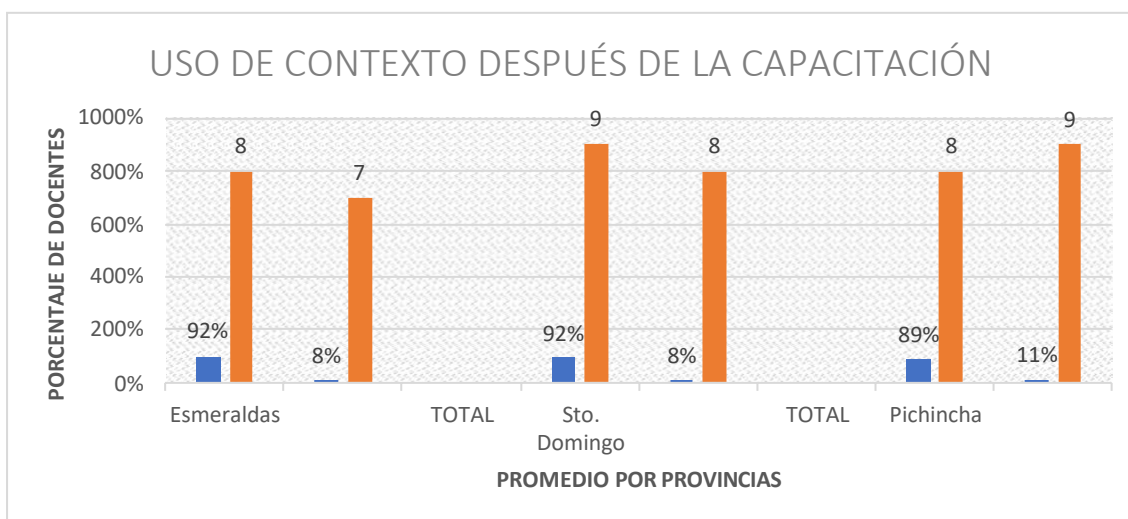


Figura 3. Resultados del uso del lenguaje en contexto después de la capacitación

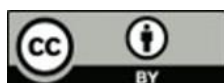
Como se puede apreciar, el 91% de los docentes capacitados en las provincias de Esmeraldas, Santo Domingo y Pichincha mejoraron en el uso del lenguaje en su contexto. Perfeccionaron su comprensión lectora y por ende cambiaron su forma de pensar con respecto a sus prácticas pedagógicas. Analizaron los actos del habla, las funciones del lenguaje, el uso de diferentes contextos, los marcadores textuales, elipsis, y constituyentes. Relacionaron los enunciados con la cultura y generaron nuevas construcciones cognitivas con respecto al texto o discurso a ser analizado.

Por otro lado, al final de la capacitación los facilitadores realizaron preguntas de metacognición a los docentes. Aquí, se pudo comprobar que las expectativas que tuvieron al inicio del curso cambiaron totalmente. Reflexionaron que es necesario dar otro giro a sus prácticas pedagógicas, ya que las planificaciones de comprensión lectora parten del uso del lenguaje en contexto. Además, la gramática no se sujeta al análisis del sujeto y predicado, ideas principales y secundarias, sino que involucra otros significados.

Recalaron que, si los estudiantes lograran analizar a profundidad un discurso, habría más desarrollo de pensamiento crítico. El hecho de escudriñar el verdadero significado de los enunciados y asociarlos con la cultura e ideologías de una sociedad, hace que cambien sus paradigmas. Pero; son los docentes primero, quienes deben hacerlo. Por lo tanto, se puede deducir que la capacitación a los docentes en el uso del lenguaje en contexto mejora sus procesos de comprensión lectora. Y, por otra parte, cambian su forma de pensar con respecto a sus prácticas pedagógicas.

6. Propuesta de formación a docentes universitarios en el uso del lenguaje en contexto

La siguiente propuesta es una guía para un taller de 4 días, con un total de 20 horas sobre el tema del uso del lenguaje en contexto. Toda propuesta metodológica, para elaborar talleres de capacitación, se fundamenta en elementos teóricos y evidencias (Carriazo, 2009). Por esta razón, la presente propuesta se basa en los artículos de M. Victoria Escandell, 1996; Introducción a la gramática de Manuel Casado Velarde, 2000 y Temas, remas, focos, tópicos y comentarios de Gutiérrez Salvador. Estos autores nos hablan del uso del lenguaje, desde el punto de vista de la pragmática y es un soporte para elaborar esta propuesta.



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

Por otro lado, también se fundamenta en los resultados de comprensión lectora analizados a los docentes de tres Instituciones públicas de la provincia Pichincha. (Informe final del programa Centro de Excelencia de Capacitación a Maestros [CECM], 2009, p.33). Además, toma en cuenta el documento del nuevo rediseño del 2016 de la Universidad Central del Ecuador (Comisión de Vinculación con la sociedad, Comisión de Investigación, Comisión de Innovación, 2018).

6.1 Presentación del taller

Antes de presentar el taller es necesario recoger las expectativas de los docentes con respecto al curso de capacitación para al final contrastar sus pensamientos. Luego se les explicará cuál es el tema de capacitación, sus objetivos, contenidos y metodología a seguir, evaluación y metacognición. La organización de este taller sería:

6.1.1 Tema: uso del lenguaje en el contexto

6.1.2 Objetivos

- Mostrar que el uso del lenguaje en contexto influye en la forma de pensar de los individuos para interpretar el mundo que lo rodea.
- Conceptualizar el uso de lenguaje en contexto para comprender los diferentes tipos de texto y generar pensamiento crítico.
- Sensibilizar a los docentes que el uso de la gramática es una herramienta para el análisis de textos desde el uso cotidiano real de diferentes situaciones comunicativas reales.

6.1.3 Contenidos

- Definición de la pragmática Scandell, (1996)
- Acto ilocutivo, enunciados y discurso. Gonzáles (s. f)
- Funciones del lenguaje y funciones lingüísticas. Cervera (s.f.)
- Gramática en el uso cotidiano, coherencia, cohesión, componentes del enunciado (tema, rema, tópico y foco). Gutiérrez, (2000)
- Danza de los signos de Zecchetto, (2002)

6.1.4 Prerrequisitos docentes

Luego de una presentación breve a los docentes sobre en qué consiste el módulo, los temas a estudiar, la metodología y evaluación se procederá a recoger los conocimientos previos y de los docentes con respecto a lengua, gramática y uso del lenguaje.

6.1.5 Construcción del conocimiento

Presentar a los docentes en diapositivas un texto simple de un diálogo cotidiano, cuyo contexto es en un restaurante. Por medio del análisis de este ejemplo se definirá qué es la pragmática, acto elocutivo, enunciado y funciones del lenguaje. El texto, con el cual se trabajará es el siguiente:

Un hombre se encuentra sentado en la mesa de un restaurante. El mesero se acerca y le pregunta:

-Buenas tardes. ¿Qué desea ordenar?

-A lo que el hombre contesta:

-Yo quiero unos espaguetis con salsa de tomate.

- ¿Qué cree usted que ocurre después?

-Ahora, imagine que, en la misma mesa, sucede lo siguiente:

-El mesero se acerca y le pregunta:

-Buenas tardes. ¿Qué desea ordenar?



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

-A lo que el hombre contesta:

-Le ordeno que se acueste en el piso y haga diez flexiones de pecho. (Gascueña, s. f.).

Luego de analizar este texto es necesario realizar una reflexión con los docentes sobre los actos de habla, actos ilocutivos y perlocutivos. Para ello, se harán las siguientes preguntas: ¿Qué cree usted que puede suceder en ese momento?, ¿qué puede pensar el mesero de la orden?, ¿qué le dio el cliente?, ¿cómo cree que reaccionaría? Estas y otras preguntas son indispensables para llegar a un análisis profundo del texto.

Con el análisis de estas dos situaciones que se presentan en el texto es interesante reflexionar con los docentes que el inicio del texto refiere un contexto que es en el restaurante. Esta situación orienta a un conjunto limitado de discursos que los hablantes consideran posibles o aceptables. Si la situación del discurso fuera en un contexto castrense, en el que un militar de rango superior le diera una orden porque es subordinado, entonces posiblemente haría flexiones de pecho.

Recapacitar que un acto elocutivo o intención del discurso influye en la forma de pensar y actuar de los individuos, hace que la comprensión del texto se expanda. En este sentido la intención de los hablantes es diferente. Así, por ejemplo, la del mesero es recoger un pedido para luego actuar, la del cliente es informar lo que él quiere, en este caso, espaguetis con salsa de tomate. La suma de este profundo análisis son insumos para construir el argumento del discurso.

En cuanto al uso de la gramática es indispensable que los educadores tomen conciencia que, a partir de ejemplos del uso cotidiano, se puede analizar la coherencia, cohesión y los componentes del enunciado (tema, rema, tópico y foco). En el ejemplo anterior, se visualizará que en el enunciado: “Yo quiero espaguetis con salsa de tomate”. El tema es el sujeto “Yo” y rema es “quiero espagueti con salsa de tomate”. Se convierte en tópico cuando hay una marcación del enunciado. Por ejemplo: con respecto a mí, quiero espaguetis con salsa de tomate. La frase “Con respecto a mí” es el tópico. Y foco cuando se trata de poner énfasis prosódico en algún pronombre. Por ejemplo: “Quiero espaguetis con salsa de tomate. Lo has dicho tú”. El pronombre “tú” viene a ser el foco.

La manera de combinar palabras, eliminar o sustituirlas hace que los enunciados se interpreten de otra manera. Los componentes del enunciado deben estar estructurados gramaticalmente para que exista coherencia y cohesión en lo que se dice oralmente y en lo que se escribe.

En definitiva, los educadores experimentarán que el uso de la lengua en contexto mejora sus procesos de comprensión lectora. Los procesos de pensamiento y habilidades cognitivas que en ese momento construirán servirán de insumo para comprender que el uso del lenguaje en contexto es una herramienta fundamental para el análisis de los discursos.

6.1.6 Evaluación

Finalmente, se elaborarán conclusiones acerca de los temas estudiados y luego se aplicará el proceso de metacognición. El facilitador junto con los docentes contrastará la información previa que tenían los docentes con respecto al análisis de un discurso con los conocimientos nuevos que asimilaron en el taller. Por otro lado, verificarán si se cumplieron o no las expectativas que tuvieron al inicio del taller. Frente a estas reflexiones, se podrá analizar si cambiaron o no en su forma de pensar con respecto al análisis profundo de los textos y reconsiderar sus prácticas pedagógicas.



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

Para comprobar si los docentes tuvieron un aprendizaje significativo analizarán otro tipo de texto, en el cual verificarán la intención de los enunciados, los actos locutivos, ilocutivos y perlocutivos, las funciones lingüísticas del texto y la relación de estos enunciados con la cultura. A continuación, se presenta el discurso que será objeto de análisis.

Los Estados Unidos, a partir de los experimentos alemanes, habían elaborado una bomba atómica, Harry S. Truman, quien asumió la presidencia estadounidense tras la muerte de Franklin D. Roosevelt, había estimado que la bomba atómica podía utilizarse para derrotar a Japón de tal forma que costaría menos bajas a los Estados Unidos que una invasión tradicional. El 6 de agosto fue lanzada la primera bomba atómica sobre la ciudad de Hiroshima. Ochenta mil personas murieron abrasadas o a consecuencia de la radiación; otras setenta mil quedaron gravemente afectadas. Dos días después, la Unión Soviética declaró la guerra a Japón y el 9 de agosto, los estadounidenses lanzaron la segunda bomba nuclear sobre Nagasaki. Los japoneses, ante esta demostración de fuerza, se rindieron formalmente el 2 de septiembre de 1945. Por lo tanto, fue un hecho histórico duro y necesario para procurar la paz (Ministerio de Educación y Cultura, Didáctica del Pensamiento Crítico, 2011, pág. 78).

Las preguntas que guiarán este análisis son:

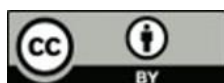
1. ¿Cuál es la intención del autor con este discurso?
2. ¿Cuál sería el tema de este discurso?
3. En el enunciado: Los Estados Unidos, a partir de los experimentos alemanes, habían elaborado una bomba atómica. ¿Cuál es el tema y rema de este enunciado?
4. ¿Cuáles son los marcadores discursivos que muestra el texto?
5. ¿Cuál es el enunciado que marca la persuasión?
6. ¿Qué argumentos importantes refiere el texto?
7. ¿Hay tópico y foco en algún enunciado del discurso?
8. ¿Escriba dos enunciados que tengan la intención de informar?
9. ¿Se podría decir que este enunciado es coherente y cohesionado? Fundamente su respuesta.
10. ¿Cómo analizarías los componentes de este enunciado aplicado a los estudiantes?

7. Conclusiones

En conclusión, esta investigación se considera de alto impacto porque la capacitación a docentes en el uso del lenguaje en contexto mejora los procesos de comprensión lectora e influye en la forma de pensar de los docentes con respecto a sus prácticas pedagógicas. Lo que permitirá innovar los procesos de aprendizaje.

El uso del lenguaje en contexto sirve como instrumento para mejorar las actividades que realizan tanto docentes como estudiantes en los proyectos de innovación de los saberes. (PIS). Pues, uno de los campos de formación en estos proyectos es la integración de contextos saberes y cultura, y lenguajes y comunicación (Comisión de Vinculación con la sociedad, Comisión de Investigación, Comisión de Innovación, 2018, pág. 17).

Por tanto, es interesante analizar como los docentes y estudiantes interpretan los saberes de una comunidad por medio del lenguaje. Y para ello, necesitan analizar los discursos de la comunidad y sus formas de pensar.



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

Otro aspecto importante en el documento del nuevo rediseño del 2016 es desarrollar pensamiento crítico y no divorciar el pensamiento de la acción. (Precisiones del rediseño, 2016, pág. 3). Por esa razón, el uso del lenguaje en contexto es necesario incorporarlo también a la praxis de Vinculación con la Sociedad (VS) y en la Práctica de aplicación y experimentación de los aprendizajes (PAE). Si docentes y estudiantes no analizan de una manera adecuada el lenguaje, los fenómenos de una sociedad, su contexto y forma de pensar; sus interpretaciones de la realidad y los aprendizajes adquiridos serán sesgados y no desarrollarán pensamiento crítico.

Falta por preguntarse, entonces, si los docentes después de una capacitación en el uso del lenguaje en contexto ¿serán capaces de aplicar lo aprendido con sus estudiantes?, ¿hasta qué punto habrán cambiado su forma de pensar? Estas y otras preguntas pueden sujetarse a otra investigación. El camino por correr es amplio y sería interesante recopilar los avances de los docentes sobre la aplicación de estas capacitaciones. La educación no progresa si no hay cambios.

La sociedad del conocimiento en la que nos desenvolvemos requiere de gente innovadora con pensamiento crítico, divergente y que tenga la capacidad de investigar y producir nuevos conocimientos para que la sociedad genere cambios. Una sociedad sin educación no progresa y el educador es el responsable de formar ciudadanos líderes transformadores



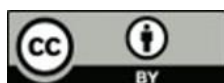
[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Revista Cátedra, 2(1), pp. 98-115, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1275>

Bibliografía

- Carriazo, M. (2009). Taller de Formación a Formadores. *Planificaciones de talleres*, [UASB] Universidad Andina Simón Bolívar.
- Casado, M. (2000). *Introducción a la gramática del texto* (4ed.). Madrid, pp.18-20.
- Cervera, A. (2011) *Cómo hacer un comentario de texto*. Editorial SM. Quito, Ecuador. Recuperado el 26 de enero del 2019, de https://www.amazon.es/dp/8467540087/ref=cm_sw_r_tw_dp_U_x_FPVsCbYBFG0M9
- Comisión de Vinculación con la sociedad, Comisión de Investigación, *Comisión de Innovación*, 2018, U.C.E. pp.3-6.
- Conde, X. *Introducción a la pragmática*. Recuperado el 2 de noviembre del 2001, de <https://docplayer.es/3420908-Xavier-frias-conde-introduccion-a-la-pragmatica.html>
- Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria. (2011). Ministerio de Educación y Cultura. Ecuador, p. 6.
- Escandell, M. (1996). *Introducción a la pragmática*. Editorial. Ariel, p. 14.
- Gonzales, L (2015) *Aprender y enseñar el dinamismo de la comunicación discursiva, desde el Área de Lengua Castellana y Literatura*. Editorial SM. Quito, Ecuador.
- Gutiérrez, S. (2000). *Temas, temas, focos y comentarios*. Madrid, pp. 34-56.
- Gascuña, M. (Productor). (18 de julio de 2010). *El uso del lenguaje en contexto* [diapositivas]. Quito.
- Informe final del programa Centro de Excelencia de Capacitación a Maestros [CECM], 2009, pág. 33.
- Lamas, O. (2003). *Introducción a la tipología textual*, Arcos Libros, Madrid, España: Editorial Arcos Libros p. 13
- Ministerio de Educación y Cultura. (2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular*, Ecuador, p. 8.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2011a). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria*, p.6.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2011b). *Didáctica del pensamiento crítico*. (2ed.). Ecuador, p. 78.
- Searle, J (1996). *Una teoría de los Actos del habla*. Recuperado el 2 de noviembre de 2018, p. 25 de <https://app.box.com/s/siq0n4q5lqrlufh4pem0>
- Van Dijk, T. A. (2008). Semántica del discurso e ideología, *Discurso & Sociedad*, 2(1), 218-221. Recuperado el 2 de noviembre de 2018, de <http://www.dissoc.org/>
- Zecchetto, V. (2002). *La danza de los signos. Nociones de semiótica general*. Quito, Ecuador: Editorial Abya Yala p. 21.



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

Autor

NELLY CARRILLO-AGUILAR obtuvo su título de Doctora en Ciencias de la Educación y Magister en Investigación Educativa en la Universidad Católica del Ecuador en el 2015. Obtuvo el título de Magister en Docencia Universitaria en la, Especialidad de Lengua y Literatura en la Universidad Complutense de Madrid. (España) en el 2016. Obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación y Docente de Segunda Enseñanza en la Especialización Letras y Castellano de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en 1999.

Participó en el proyecto de investigación de Escuelas Lectoras de la Universidad Andina. Colaboró como auditora de las capacitadoras del proyecto CECM (Centro de Excelencia de Capacitación a Maestros) en la Universidad Andina. Fue docente y facilitadora en Desarrollo del Pensamiento Crítico, Lectura crítica y Didáctica de la Lengua y Literatura en convenio con el Ministerio de Educación en las provincias de Esmeraldas, Santo Domingo y Pichincha en los años 2009-2012. Sus principales temas de investigación se centran en el aprendizaje activo, procesos de lectura y escritura, Didáctica de la Lengua y Literatura, Educación y Sociedad, Estudio de Casos, Desarrollo del Pensamiento Crítico, Factores que inciden en el proceso de la Identidad ecuatoriana y lectura crítica. En los últimos años, se ha centrado en el aprendizaje activo, proyectos innovadores en el código alfabético, procesos de lectura y escritura, la oralidad en la Literatura, calidad educativa. Participó en el II encuentro de Innovación Superior. Es coautora del libro Antología 4 de la Editorial Santillana. Actualmente se desempeña como docente de la Universidad Central del Ecuador en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Imparte la cátedra de Pragmática y Semiótica.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 98-115, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1275>

La evaluación al desempeño directivo y docente como una oportunidad para mejorar la calidad educativa

The managerial and educational performance as an opportunity to improve the educational quality

Beatriz Córdor-Quimbita

Subsecretaria de Educación del Ministerio de Educación, Quito, Ecuador

beatriz.condor@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0000-0002-8949-833X>

Manuel Remache-Bunci

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

mgremache@uce.edu.ec

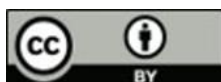
<https://orcid.org/0000-0002-2975-3079>

(Recibido: 20/10/2018; Aceptado: 6/11/2018; Versión final recibida: 13/12/2018)

Cita del artículo: Córdor-Quimbita, B. y Remache-Bunci, M. (2019). La evaluación al desempeño directivo y docente como una oportunidad para mejorar la calidad educativa. *Revista Cátedra*, 2(1), 116-131.

Resumen

La investigación indaga las percepciones de directivos y docentes sobre la calidad educativa y las principales dificultades que enfrenta la educación en la actualidad. También evalúa el desempeño del docente en el aula, mediante la observación de la clase y la reflexión pedagógica permanente de los procesos de enseñanza. Siendo esta última una tarea prioritaria de los organismos de control. En la investigación fue necesario revisar las bases conceptuales inherentes al desempeño docente, acompañamiento pedagógico, liderazgo, estrategias de aprendizaje y la calidad de la enseñanza. La metodología de estudio se fundamentó en el enfoque cualitativo, apoyada en dos técnicas. La observación de la clase con el instrumento técnico denominado ficha de observación áulica que, permitió visualizar cómo se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y la entrevista semiestructurada aplicada a una muestra de 43 investigados entre docentes y directivos de la Zona 9, Provincia de Pichincha. Los resultados obtenidos a partir de estos instrumentos permitieron conocer las fortalezas y debilidades reales existentes en la enseñanza. Finalmente, se determinó que las actividades propuestas para desarrollar la clase guardan



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 116-131, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1436>

escasa relación unas con otras, no atienden a un enfoque pedagógico, ni a un método, técnica, estrategia o proceso de enseñanza. Además, la enseñanza se centra en el docente, quien expone sus saberes, mientras la participación del estudiante es mínima. Estos y otros hallazgos permitieron concluir que el desempeño directivo y docente influyen en el aprendizaje y el mantener prácticas pedagógicas tradicionales no contribuirá al mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

Palabras clave

Acompañamiento pedagógico, calidad de la enseñanza, desempeño docente, estrategias de aprendizaje, liderazgo pedagógico.

Abstract

The research investigates the perceptions of managers and teachers on the educational quality and the main difficulties facing education today. It also evaluates the teacher's performance in the classroom by observing the class and the permanent pedagogical reflection of the teaching processes, being a priority task of the control organisms. In the research it was necessary to review the conceptual bases inherent to the teaching performance, pedagogical accompaniment, leadership, learning strategies and the teaching quality. The methodology was based on the qualitative approach, supported by two techniques. The observation of the class with the technical instrument called the observation tab, allowed visualizing how the teaching and learning processes are carried out; and the semi-structured interview applied to a sample of 43 investigated among teachers and managers of Zone 9, Province of Pichincha. The results obtained from these instruments allowed to know the real strengths and weaknesses existing in teaching. Finally, it was determined that the activities proposed to develop the class have little relation to each other, do not attend to a pedagogical approach nor to a method, technique, strategy or teaching process. In addition, the teaching focuses on the teacher, who presents his/her knowledge, while the student's participation is minimal. These and other findings allowed to conclude that managerial and teaching performance influence learning and maintaining traditional pedagogical practices will not contribute to the improvement of the teaching quality.

Keywords

Pedagogical accompaniment, teaching quality, teaching performance, learning strategies, pedagogical leadership.

1. Introducción

En América Latina mejorar el desempeño docente y la calidad educativa en general es una tarea prioritaria, al igual que en el Ecuador. En nuestro país en los últimos 10 años se han generado cambios en las políticas educativas, las que están presentes en la Constitución de la República del Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), y el Plan Nacional del Buen Vivir. Las modificaciones son orientadas a la creación de un nuevo modelo de gestión, actualización de currículo y el incremento de infraestructura con el propósito de alcanzar la anhelada excelencia educativa. Sin embargo, los resultados obtenidos por el INEVAL al valorar los niveles de desempeño docente ubican a la mayoría de los evaluado en los niveles fundamental y en formación, alejados de los niveles excelente y favorable.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 116-131, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1436>

Algo similar ocurre con los resultados de las pruebas ser estudiante, en las áreas básicas del conocimiento (Lengua y Literatura, Matemática, Estudios Sociales y Ciencias Naturales) en donde el mayor porcentaje de estudiantes se ubica en los niveles elemental e insuficiente, y muy pocos en el satisfactorio. Según el Instituto Nacional De Evaluación Educativa, (2018) algo similar ocurre con los resultados Ser bachiller, año lectivo 2017-2018, “en donde el promedio de evaluación es 7.49 puntos sobre 10” (p. 8), es decir, se encuentra en un nivel de logro elemental. Como se puede observar existe una relación directa entre el desempeño docente y el desempeño del estudiante.

Los resultados descritos generan diversos cuestionamientos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Entre ellos: ¿qué es la calidad educativa? ¿cómo se desempeña el docente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿los aprendizajes son interesantes y duraderos? ¿qué estrategias pueden mejorar la calidad de la enseñanza? Otras inquietudes relacionadas con la gestión como: ¿existe una propuesta de asesoramiento administrativo y pedagógico que orienta la gestión del directivo y del docente?, ¿cómo es el liderazgo pedagógico de los directivos y docentes de las instituciones educativas?

Las respuestas a las interrogantes, los resultados de las observaciones de clases y entrevistas semiestructuradas dirigidas a directivos y docentes permiten identificar los factores que influyen en el desempeño profesional, así como plantear propuestas pedagógicas y administrativas que contribuyan a la mejora de la enseñanza. Los resultados de esta investigación serán entregados al Ministerio de Educación ecuatoriano para que sean considerados en la generación de proyectos concretos, reales e innovadores generados en territorio – en las aulas- y no en el escritorio. De esta manera se busca dejar de lado propuestas aisladas implantadas en el sistema educativo por atender a requerimientos administrativos.

Independientemente de las decisiones ministeriales, los resultados obtenidos beneficiarán a la comunidad educativa, a los docentes y directivos quienes en un proceso de reflexión continúa de su práctica pedagógica y búsqueda de información sienten satisfacción por su renovación y actualización permanente. También se beneficiará la valoración personal y social por el trabajo realizado. Los estudiantes lograrán concretar los aprendizajes y destrezas fundamentales para alcanzar cambios sustanciales en su formación y proyección profesional, los padres de familia y sociedad en general porque verán cumplidas sus expectativas de formación de calidad para sus hijos y ciudadanos.

El artículo está estructurado por 5 partes. La primera hace referencia a la introducción en el cual se establecen los antecedentes que dieron origen para levantar el diagnóstico y las preguntas de investigación que inspiraron esta publicación. La segunda parte se analizan las bases conceptuales referentes al desempeño docente, acompañamiento pedagógico, liderazgo pedagógico, estrategias de aprendizaje y la calidad de la enseñanza de los docentes. La tercera parte explica la metodología con el enfoque, tipo, nivel de investigación, la recopilación de información con las características de la población como participantes en la investigación. La cuarta parte explica los resultados, compuesta por una serie de experiencias áulicas productos de la observación, y finalmente se exponen las conclusiones.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 116-131, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1436>

2. Bases conceptuales

2.1 Desempeño docente

Una alternativa para mejorar la calidad de la enseñanza es renovar la calidad de los servicios educativos, a partir de la valoración cualitativa del desempeño docente en el aula. Evaluación que deja de ser cuantitativa, con carácter sancionador, para constituirse en un proceso de crecimiento personal y profesional, el cual rompe las barreras de la resistencia a ser observado. Al respecto, Martínez y Lavín (2017) señalan:

...en la actualidad, dentro del ámbito educativo formal, hablar sobre desempeño docente implica abordar un tema que forma parte de la cotidianidad, es un concepto que se pone en práctica, se fomenta, se divulga, se observa y, sobre todo, es utilizado para evaluar a sus sujetos de referencia, cuando ocurre esto último, la mayoría de las veces implica premios o sanciones para los evaluados (p. 2).

Esta concepción tradicional de evaluación con premios o sanciones aún se mantiene en la actualidad. Sin embargo, es importante considerar que los resultados obtenidos, no siempre generan cambios en la enseñanza, pero sí cambios en los observados. Cambios vinculados con la desmotivación, resistencia, baja del desempeño, negativismo y desconfianza en el sistema educativo.

La calidad del desempeño docente debe centrarse en primera instancia en el ser humano, docente, en la reflexión permanente de cómo enseña, así como en la creación de necesidades externas e internas para mejorar la práctica pedagógica. Es decir, en la generación de un compromiso personal y social capaz de romper las barreras del conformismo, estado de confort hacia la investigación y mejora continua. En sus estudios, Robalino (2005) manifiesta:

...resulta fundamental, entonces, reconocer que la calidad del desempeño del maestro depende de un conjunto de factores, que incluyen, pero superan el manejo de la disciplina y la didáctica. Por ejemplo: el grado de compromiso con los resultados de su trabajo y de la escuela, la interacción con otros actores educativos dentro y fuera de la escuela, la autovaloración personal y profesional, el nivel de participación en la definición de políticas, en la construcción colectiva del proyecto educativo escolar, en la definición del modelo de gestión escolar, en el diseño de proyectos pedagógicos, etc. Es decir, el desempeño profesional depende también de cuán involucrados y responsables se sienten los maestros en el desarrollo de su escuela y de la educación (p. 10).

Directivos y docentes pueden contribuir a la transformación educativa si construyen el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la Planificación Curricular Institucional (PCI) de manera colaborativa y contextualizada a su realidad. Estas herramientas administrativas y pedagógicas creadas, ejecutadas y evaluadas a partir de la búsqueda de información, autoevaluación objetiva y trabajo conjunto pueden llevarlos a la autovaloración personal y social.

Los resultados de la observación del desempeño docente deben concebirse como una oportunidad para investigar y buscar otras formas de enseñar a una generación distinta a



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 116-131, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1436>

la del docente. La metodología debe ir en la búsqueda de alternativas didácticas, pedagógicas y psicológicas de enseñanza y aprendizaje significativos. MinEduc (2010),...“La evaluación del desempeño docente permitirá promover acciones didáctico-pedagógicas que favorezcan los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y el mejoramiento de la formación inicial docente, así como su desarrollo profesional” (p. 1). Los resultados de la evaluación del desempeño son valiosos insumos para levantar un diagnóstico pedagógico, a partir del cual se planteen propuestas de desarrollo personal y profesional; al igual que un plan de acompañamiento pedagógico capaz de impulsar cambios al interior de las instituciones educativas y poner en marcha nuevas y mejores formas de enseñar y aprender.

2.2 Acompañamiento pedagógico

El acompañamiento pedagógico como un proceso de mejora continua, es una práctica que se ha efectuado en diferentes ámbitos. En las instituciones particulares y especialmente las municipales ha estado presente y ha contribuido a monitorear la forma de enseñar y plantear estrategias de calidad educativa. En el sistema fiscal, pese a constar en los Estándares de Gestión Escolar, Dimensión de Gestión Administrativa, Componente Desarrollo Profesional D1. C2. GE5. MinEduc (2017) “Se ejecutan procesos de apoyo y acompañamiento pedagógico a la práctica docente en función de las necesidades institucionales” (p. 85) es aplicado parcialmente. De hecho, durante las visitas realizadas a los observadores o acompañantes pedagógicos se visualiza: horarios de visitas áulicas con siete periodos continuos lo cual no permite mirar la clase en su totalidad, ni reflexionar pedagógicamente con el docente; dificultades para determinar objetivamente las fortalezas y docentes con desconocimiento del currículo. Por ello es necesario analizar las destrezas, textos escolares y otros insumos para estudiar la clase y emitir recomendaciones.

Con el propósito de institucionalizar el acompañamiento pedagógico en los establecimientos educativos es necesario consolidar el liderazgo pedagógico con una misión, visión y propósitos claros del tipo de educación que pretende lograr. Como también un trabajo compartido con los demás actores educativos, centrado en el aprendizaje y progreso del estudiante. Esta forma de pensar conlleva a realizar un proceso de acompañamiento sistemáticos, procesual, llevado a cabo por un auténtico líder pedagógico.

Realizar acompañamiento pedagógico requiere que el acompañante pedagógico (asesor educativo, Rector/Director, miembro de la junta académica, coordinador de área, etc.) amplíe su visión de la gestión educativa, vaya más allá de la revisión o no de documentos curriculares como planificaciones, portafolio del docente, calificaciones, etc., porque esta revisión por sí sola aporta mínimamente a la mejora de la calidad del desempeño docente. El objetivo es que se convierta en un verdadero orientador y apoyo para el docente.

Para no limitarse a la revisión documental es necesario clarificar las concepciones de acompañamiento pedagógico. FONDEP (2008) manifiesta:

El acompañamiento no se limita a asesoría externa centrada en procesos técnico-pedagógicos, se centra en el desarrollo de capacidades y actitudes de las personas, por lo tanto, cultiva relaciones de confianza, empatía, horizontalidad e intercambio de ideas, experiencias y saberes a fin de mejorar capacidades y actitudes en el desempeño profesional de los educadores y en consecuencia mejoren la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes (p. 5).



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 116-131, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1436>

Como se puede ver el acompañamiento pedagógico es un proceso horizontal y permanente de apoyo al directivo y al docente en su gestión. Busca identificar fortalezas y debilidades, así como generar espacios para consolidar conocimientos y habilidades para enseñar y aprender.

El acompañamiento pedagógico inicia con la preparación del acompañante pedagógico, en aspectos relacionados con el proceso de acompañamiento, el currículo, la didáctica, planificación, evaluación, adaptaciones curriculares, enfoques pedagógicos, desarrollo humano, reflexión pedagógica, ente otros. Continúa con la sensibilización e información a los involucrados sobre quiénes y cómo van a participar, así como el levantamiento del diagnóstico pedagógico a partir de la observación de clase e identificación de fortalezas y debilidades, la comparación y análisis de los documentos curriculares como las planificaciones de los docentes, materiales de los estudiantes, calificaciones y otros. Con estos resultados se procede a la retroalimentación pedagógica apoyada en preguntas generadoras que permiten a los mismos acompañados identificar sus potencialidades y limitaciones; es importante evitar un acompañamiento punitivo basado en la identificación solo de aspectos negativos. Finalmente, a partir de la información diagnóstica se aplican estrategias como: círculos de estudio, observación entre pares, tertulias pedagógicas, talleres, capacitaciones, juegos de roles, simulaciones etc., para actualizar los saberes pedagógicos y elevar la calidad de la enseñanza.

2.3 Liderazgo pedagógico de los directivos y docentes

La calidad de la enseñanza, requiere considerar y trabajar desde varios frentes, quizá el más importante es mejorar la calidad de los docentes. Esta última debe iniciar por políticas estatales encaminadas a formar directivos y docentes con habilidades, destrezas, actitudes, valores y saberes sólidos del área o asignatura que imparten y gestión del aula. Otros aspectos fundamentales son revalorizar el rol del docente, informar y motivar a los adolescentes y jóvenes a ser docentes, entre otros. Al respecto Leithwood et al. (2006) concibe:

...al liderazgo, como la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que estas puedan tomar las líneas propuestas como premisa para su acción. Esta influencia, no basada en el poder o autoridad formal, se puede ejercer en distintas dimensiones, especialmente en el plano organizativo, cuando una dirección logra alcanzar consenso y moviliza a la organización en torno a metas comunes (p. 34).

Al interior de las instituciones educativas es necesario incorporar cambios en la forma en que se organizan y funcionan los establecimientos. Lograrlo requiere modificar la concepción de liderazgo, de autoritario, directivo, documental a un pedagógico que apoye efectivamente la formación de los estudiantes. Es decir, directivos y docentes deben capacitarse, organizarse, consensuar y comprometerse para enseñar de la mejor manera posible. En contraste con las prácticas en donde los directores dedican la mayor parte de su tiempo a tareas que no se relacionan directamente con la mejora de la enseñanza ni el logro de resultados de aprendizaje de los estudiantes. Como se puede evidenciar se busca cambiar un liderazgo vertical por uno que genere sinergia en el equipo de trabajo, en donde estudiantes, padres, directivos, comunidad se direccionen a un objetivo común que es el aprendizaje significativo.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 116-131, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1436>

Uno de los factores para promover el cambio educativo y la consecuente calidad del aprendizaje y la enseñanza es generar el liderazgo pedagógico en directivos y docentes y elevar su desempeño profesional. El promover una nueva forma de gestionar la enseñanza a través del desarrollo personal y humano, la reflexión, retroalimentación, la investigación, el compartir de experiencias, el acompañamiento pedagógico del Asesor Educativo u otro experto, la generación de propuestas de innovación puede constituirse en el inicio de un verdadero cambio en educación. Al respecto en el informe MCKinsey y Mourshed (2008) expresan:

...las experiencias de los sistemas educativos exitosos y afirman que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje de los estudiantes es la calidad de los docentes. Los directivos informaron diferencias en el volumen de aprendizaje de las distintas clases, las que dependieron principalmente de la calidad de la enseñanza recibida. Además, el impacto negativo de los docentes con bajo desempeño es severo, particularmente en los primeros años de la escuela en donde se suscita una pérdida educacional irreversible. Como se puede concluir la instrucción del docente y del directivo, la identificación de las fortalezas y debilidades de su labor, la búsqueda de otras formas de enseñar, es decisiva si se quiere emprender propuestas de cambio (p.13).

Para apoyar el cambio, el sistema educativo nacional debe en primer lugar atender los problemas que presenta la institución y sus actores como son: desatención en la formación del futuro docente, desactualización profesional, y otros profesionales desempeñando la función docente. En primer lugar, se debe trabajar sobre el compromiso de la labor docente, ética y reconocimiento de la gestión del educador. En segundo lugar, abordar los conflictos laborales generados al interior de las instituciones educativas por la sobrecarga de trabajo administrativo; y la falta de compromiso de los padres de familia.

En definitiva, es conveniente promover el cambio del paradigma de la gestión del aprendizaje, en donde prime el aspecto pedagógico sobre lo administrativo, el trabajo colaborativo y reflexivo sobre el individual y la creación de propuestas de innovación. De esta manera se busca modificar las concepciones del liderazgo basado en documentos escritos, con letra muerta, útiles para presentar evidencias de trabajo a los diferentes organismos gubernamentales, pero que son poco conocidos por los demás actores educativos.

2.4 Estrategias de aprendizaje

Durante las observaciones de clase se identifica que los docentes observados, en su mayoría, desarrollan actividades aisladas en lugar de aplicar métodos, estrategias, técnicas y procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas actividades guardan poca relación con los elementos del Currículo (objetivos, destrezas con criterio de desempeño, recursos didácticos, estrategias metodológicas e indicadores de evaluación). Para atender esta necesidad, otra de las propuestas básicas para mejorar la calidad de la enseñanza, es actualizar al docente en nuevas estrategias de enseñanza. De acuerdo a la UNESCO (2014) “los docentes pueden ayudar a conseguir que las políticas sean eficaces. Por ello, es importante incluirlos desde un principio en la elaboración de las estrategias destinadas a subsanar las insuficiencias del aprendizaje” (p. 28). Las políticas educativas, el Currículo permanecen solo escritos si el docente desde su



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 116-131, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1436>

actuación no busca información, investiga y se dota de un abanico de estrategias, nuevas formas de enseñar que apoyen su labor docente.

El currículo nacional de acuerdo al área o asignatura de estudio, presenta una diversidad de enfoques pedagógicos, métodos, técnicas, estrategias y procesos de enseñanza; los cuales son poco conocidos por docentes y directivos. Esta brecha entre el conocimiento de los fundamentos epistemológicos y pedagógico del área de enseñanza y la práctica en el aula puede ser superada si se lee, analiza, entiende y aplica el Currículo. Sobre este tema Herrera (2009) expone:

...las estrategias implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje; también tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del alumno ajustados al objetivo o meta que pretende conseguir. Por lo tanto, es importante reemplazar las actividades aisladas por estrategias procesuales con un propósito claro encaminado al logro de aprendizajes (p. 2).

La enseñanza con un propósito claro, el tomar conciencia de cómo enseñar, mantener la secuencia didáctica del proceso de clase y evaluar lo que se enseña es un elemento fundamental para lograr los objetivos y las destrezas a desarrollar. Entonces, es necesario estudiar la clase, pensar y repensar cuál es el camino para llegar al aprendizaje significativo; y ante todo evitar la improvisación.

Las estrategias cognitivas es necesario implementar otras de carácter afectivo que permitan poner atención al ser humano como centro del aprendizaje. Al respecto Weinstein y Mayer (1986), “afirman que las estrategias cognoscitivas de aprendizaje se pueden clasificar en ocho categorías generales: seis de ellas dependen de la complejidad de la tarea, además de las estrategias metas cognoscitivas y las denominadas estrategias afectivas” (p. 315). Ejemplos de estrategias afectivas incluyen ejercicios de relajación y auto-comunicación o auto-hablado positivo para reducir la ansiedad de ejecución; encontrar un lugar silencioso para estudiar para así reducir distracciones externas; establecer prioridades, y programar un horario de estudio. Es así como se crean climas adecuados para el aprendizaje afectivo, eliminando distracciones, mejorando la atención y la concentración.

2.5 La calidad de la enseñanza de los docentes

La calidad educativa no se logra únicamente con la construcción de infraestructura, ampliación de la cobertura de la educación e incremento de estudiantes en las aulas de clase. La calidad se valora especialmente por la instrucción del docente y el mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje. Al respecto, la UNESCO (2014) declara:

Es imprescindible contar con firmes políticas nacionales que asignen alta prioridad al mejoramiento del aprendizaje y la enseñanza para lograr que todos los niños que van a la escuela adquieran las competencias y los conocimientos que se supone deben obtener. En los planes de educación se deben exponer objetivos y establecer niveles de referencia respecto de cuyo cumplimiento se pueda exigir responsabilidad a los gobiernos, así como los medios de alcanzarlos. El mejoramiento del aprendizaje, especialmente el de los niños más desfavorecidos, debe constituir un



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 116-131, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1436>

objetivo estratégico. Los planes han de incluir una serie de enfoques para mejorar la calidad del personal docente, elaborados en consulta con los educadores y sus sindicatos. También tienen que garantizar que las estrategias estén respaldadas con recursos suficientes (p. 27).

Docentes y directivos manifiestan que los problemas más significativos que en la actualidad enfrentan son la desactualización profesional y la presencia de otros profesionales desempeñando las funciones docentes; puntos críticos que el sistema educativo debe atender. Mientras esto ocurre, al interior de las instituciones educativas pueden iniciarse jornadas de estudio y retroalimentación de los procesos de clase. Al respecto Educación-Internacional, (2017) considera:

...que la enseñanza de calidad es fundamental para un aprendizaje de calidad. En vista de los retos globales a los que se enfrenta la profesión docente, como el abuso de los exámenes estandarizados para evaluar los distintos niveles educativos, la institución educativa está firmemente convencida de que los profesionales de la docencia y sus organizaciones deberían abanderar el debate sobre qué es la calidad y la excelencia en la enseñanza” (p.1).

La enseñanza y el aprendizaje de calidad requieren formación y fortalecimiento del docente en varios ámbitos como planificación, evaluación diagnóstica y formativa, metodología, refuerzo académico, entre otros. Es necesario recordar que un docente bien formado, altamente capacitado y con actitud propositiva logra aprendizajes significativos. Por eso es importante dejar de teorizar sobre la calidad y empezar a demostrar un nivel profesional elevado, compromiso y ética en la labor educativa.

Otros factores que contribuyen al logro de la calidad educativa son el establecimiento de alianzas con otros organismos gubernamentales o no, interesados por apoyar la educación, además, los recursos didácticos y el estímulo económico. Para, Braslavsky (2006), los Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI, son:

El foco en la pertinencia personal y social; La convicción, la estima y la autoestima de los involucrados; La fortaleza ética y profesional de los maestros y profesores; La capacidad de conducción de los directores e inspectores; El trabajo en equipo dentro de la escuela y los sistemas educativos; Las alianzas entre las escuelas y los otros agentes educativos; El currículo en todos sus niveles; La cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos; La pluralidad y calidad de las didácticas y Los mínimos materiales y los incentivos socioeconómicos y culturales (p. 36).

Los factores propuestos por el autor se consideran en la descripción de esta base conceptual, los cuales deben ser considerados a la hora de dirigir la educación. A nivel ministerial e institucional los líderes pedagógicos deben poner especial atención en cada factor si realmente desean una educación de calidad.

3. Metodología

El enfoque de investigación es cualitativo, fundamentado en la Fenomenología porque es necesario interactuar con los maestros y directivos para que ellos emitan sus opiniones y



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 116-131, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1436>

perspectivas sobre el desempeño docente y expongan propuestas acerca de cómo mejorar la labor educativa y lograr aprendizajes significativos.

El nivel de investigación empleado es el descriptivo porque caracteriza cómo el desempeño docente influye en el aprendizaje significativo de los estudiantes. El tipo de investigación es la Investigación de Campo porque se obtiene directamente datos de la realidad, de lo que ocurre en las instituciones educativas con los docentes y los directivos.

Para recopilar la información se emplean las técnicas de observación y entrevista. Se aplica el instrumento denominado ficha de observación de clase, construido y validado por expertos en educación, cuyo propósito es valorar de manera objetiva y minuciosa la forma de enseñar y de aprender de los estudiantes. Al respecto Bernal (2010,) expresa “...como técnica de investigación científica, es un proceso riguroso que permite conocer, de forma directa, el objeto de estudio para luego describir y analizar situaciones sobre la realidad estudiada” (p. 257). Durante la observación de la clase, el registro detallado de las actuaciones de docentes y estudiantes, sin influencia de emociones y apreciaciones personales del observador, contribuyen al análisis posterior de cada uno de los criterios.

La ficha de observación está diseñada por 3 componentes: el primer componente inicia con los criterios generales, 8 indicadores y la escala de valoración de Si o No. El segundo componente recepta los criterios específicos del proceso de enseñanza-aprendizaje, se utiliza como escala de valoración de L. (logrado), P.L. (Parcialmente logrado) y P.A. (Por alcanzar). En este bloque se toman en cuenta 3 fases: el primero es para el momento inicial 3 indicadores; el segundo es para el desarrollo 11 y para la consolidación y evaluación 4. El tercero direcciona al clima del aula, con la escala de valoración L. (logrado), P.L. (Parcialmente logrado), y P.A. (Por alcanzar), N.A.; (no aplica) y se evalúa 5 indicadores.

Este instrumento se aplicó en las observaciones de clase para identificar las fortalezas y aspectos por mejorar del docente en el aula. También permitió levantar un diagnóstico pedagógico a partir de los resultados obtenidos de las valoraciones de los indicadores sustentados en las bases conceptuales del aprendizaje significativo. A partir de los diagnósticos, directivos y docentes determinaron la situación problemática, las causas, efectos y estrategias de solución al interior de las instituciones educativas para apoyar el camino hacia la enseñanza, el aprendizaje significativo y el cambio educativo.

En el segundo caso, se aplicó una entrevista semiestructurada con preguntas orientadas a la identificación de los problemas significativos que enfrenta la educación ecuatoriana. Hernández et al (2014) menciona que “Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (p. 403). Para obtener información las preguntas cuentan con alternativas y en otros casos son abiertas con el propósito de recabar apreciaciones personales que enriquezcan la investigación.

La entrevista se aplicó a 43 profesionales, entre directivos y docentes, de la zona 9 de la provincia de Pichincha. Está estructurada por 12 preguntas cerradas con alternativas focalizadas al problema de investigación, las mismas que se estructuraron con un grupo de expertos en educación, asesores educativos. Las preguntas 1, 4 y 7 son abiertas porque permiten a los entrevistados expresar sus criterios, experiencias, malestar, ideas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, necesidades de formación, entre otros.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 116-131, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1436>

4. Resultados

El levantamiento de un diagnóstico real del desempeño docente se hará partir de la observación del proceso de enseñanza y aprendizaje, con el apoyo del instrumento denominado ficha de observación de clase. La información obtenida de la observación y registrada en la ficha permite conocer el desempeño docente y establecer soluciones estratégicas para promover cambios y mejoras en la enseñanza. Al respecto, Estrada (2016) indica:

...diseñar un instrumento que detecte las necesidades reales en materia de formación docente en la ESCA, UST del IPN, que permita, a través del proceso estadístico y análisis de la información la generación de un diagnóstico de las condiciones en las que se encuentran los docentes de la ESCA, USAT en materia de formación (p. 7).

A partir de este diagnóstico se puede plantear soluciones de mejora. Los resultados del diagnóstico pedagógico permiten el diseño e implementación de estrategias de formación docente, encauzadas hacia la mejora y el perfeccionamiento de los desempeños. El propósito fundamental radica en la generación de intervenciones que fortalezcan, generen e incentiven prácticas docentes acordes a las necesidades académicas del modelo educativo institucional. Simultáneamente se busca reemplazar las prácticas docentes obsoletas, incongruentes y ajenas al modelo pedagógico nacional y el fortalecimiento del liderazgo pedagógico de los directivos y docentes de las instituciones educativas participantes.

La aplicación de varias estrategias de asesoría y acompañamiento pedagógico como: talleres, modelaciones, video foros, exposiciones, estrategias de indagación apreciativa y técnicas de pensamiento crítico, acompañadas de estudio de clase, juego de roles, estudios de caso, reconstrucción de procesos, implementación de procesos de reflexión y retroalimentación contribuyen a la toma de conciencia de la práctica educativa y la generación de interés por cambiar.

Cambios iniciales en la forma de comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje frente a la concepción conductista de que el aprendizaje del estudiante depende directamente de la enseñanza magistral del docente y de la metodología de enseñanza que emplea. Estas concepciones y comprensiones se analizan y discuten en los grupos de discusión y a partir de ello se generarán propuestas que contribuyan a elevar el desempeño profesional de los docentes y la consecuente mejora de los procesos de enseñanza.

Propuesta de Asesoramiento pedagógico y administrativo, basada en el acompañamiento pedagógico al directivo y de este al docente. Proposición pertinente, sostenible y transferible en el tiempo porque se institucionaliza al interior de las instituciones, como una práctica cotidiana. La que parte de la identificación de buenas prácticas pedagógicas, formación y consolidación de líderes pedagógicos; mentores propios de la institución, que apoyan la mejora educativa.

Por razones vinculadas al tema del artículo en el análisis de investigación cualitativa se considera la pregunta 2 de la entrevista:



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 116-131, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1436>

2. ¿Usted considera que la calidad de los aprendizajes ha mejorado en los últimos años?

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
NO	24	55,81
SI	19	44,19
TOTAL	43	100,00

Cuadro 1. Encuesta aplicadas a docentes y directivos de la Zona 9, de la Provincia de Pichicha

El mayor porcentaje de la población encuestada considera que la calidad de la educación en los últimos años no ha mejorado y argumentan que esta situación ocurre por las siguientes razones:

- Sistema Educativo. En la actualidad ha hecho de los estudiantes personas conformistas y negligentes en el cumplimiento de sus tareas, porque consideran que la ley les protege. Se ha restado la responsabilidad a los estudiantes sobre su propio aprendizaje. "Falta de infraestructura": aulas, tecnología y equipamiento de laboratorios insuficiente en las en las instituciones educativas.
- Currículo. Reducción de la carga horaria de ciertas áreas y asignaturas pese al incremento de contenidos de aprendizaje presentes en el nuevo Currículo. Las planificaciones se quedan en los portafolios archivadas y no llegan al aula, ni a los estudiantes. Los contenidos de aprendizaje son muy amplios y debido a los cambios en el currículo los docentes no están capacitados al 100 por ciento del personal. A esto se suma textos de mala calidad, con muchos errores didácticos y pedagógicos.
- Docentes. Escasa capacitación y mínimo apoyo y respaldo a la labor docente. No existe el 100% de predisposición de los docentes para el cambio y procesos de innovación en el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, existe sobrecarga de tareas administrativas para los docentes, muchos documentos por llenar, razón por la cual no se dispone del tiempo suficiente para preparar clases e investigar. El docente lleva siempre trabajo a su hogar: calificar evaluaciones, tareas, cuadernos, llenar plantillas, etc. Asistencia a reuniones continuas. Pérdida de horas de trabajo por formaciones, repasos y preparación de actividades para los programas de la institución y otros dispuestos por el Ministerio de Educación y el Distrito.
- Estudiantes. Aglomeración por el elevado número de estudiantes en cada aula, permisividad para los estudiantes ya que existen muchas oportunidades para pasar el año; ellos saben más de sus derechos que de sus obligaciones. Ahora se conforman con sacar notas de 7/10, no les importa estudiar. Desinterés por asumir las responsabilidades académicas.
- Padres de Familia. Escasa corresponsabilidad de los padres de familia en la educación de sus hijos, ya que no asumen su rol y esperan que el Ministerio de Educación les concedan todo, libros y uniformes. No hay apoyo de los padres de familia.

Entre los hallazgos obtenidos en la observación de clase se visualizan: falta de secuencia didáctica, escasa relación entre los elementos de la estructura curricular. También escaso trabajo colaborativo, poca participación de los estudiantes en la construcción del conocimiento y exiguo desarrollo del pensamiento crítico y creativo.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 116-131, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1436>

5. Conclusiones

El problema más relevante detectado en la investigación durante la observación de clase, revisión de planificaciones, análisis de los materiales de los estudiantes y reflexión pedagógica con los docentes son: las actividades desarrolladas en el aula de clase escasamente están orientadas hacia el trabajo colaborativo. No se permite a los estudiantes construir sus conocimientos mediante interacción: estudiante- estudiantes, estudiante - docente y docente-estudiante. Las actividades en su mayoría no se desarrollan en función de una secuencia metodológica alineada al enfoque pedagógico del área. Las conclusiones, definiciones y otras generalizaciones son elaboradas por en la mayoría de casos por los docentes.

La participación del estudiante es poco activa cuando generan ideas, conclusiones, definiciones o desarrollan acciones que le permiten la construcción de su conocimiento. Escasa relación entre los componentes de la estructura curricular, cómo se articulan y aplican en el aula. Esta situación se evidencia cuando los docentes plantean una destreza con criterio de desempeño que no se considera al momento de enseñar, porque durante el desarrollo de la clase se realizan actividades aisladas sin secuencia didáctica.

El trabajar en comunidades profesionales de aprendizaje permite intercambiar ideas, aprender del otro, autoevaluar el trabajo y retroalimentarlo. El liderazgo administrativo y pedagógico del directivo se fortalece durante la observación del desempeño del docente en el aula. Estos últimos se encuentran apoyados por un líder pedagógico que no juzga, sino lo acompaña en la mejora de sus procesos de enseñanza.

En todo el proceso de observación de clases se identificó que los observadores o acompañante pedagógico presenta diversidad de apreciaciones sobre el proceso de interaprendizaje, por lo cual es necesario delimitar y clarificar el significado de cada uno de los indicadores de la ficha de observación antes de presenciar la clase. Otra de las limitaciones son el desconocimiento de conceptualizaciones relacionadas con los momentos de la clase, así como concepciones de didáctica, pedagógica, planificación, evaluación, entre otras.

Los futuros investigadores con referencia a la evaluación al desempeño directivo y docente deben diseñar propuestas de acompañamiento pedagógico a nivel de asesoría educativa y de liderazgo de las autoridades y docentes de las instituciones educativas. El sistema educativo ha priorizado la calidad educativa como el incremento de instituciones educativas. Se ha fortalecido en algunos casos infraestructura dejando en segundo plano las experiencias exitosas de otros contextos como: seleccionar y formar a las personas más idóneas para ejercer la docencia; identificar y desarrollar las habilidades de los docentes y directivos para transformarlos en líderes pedagógicos eficaces y asegurar una enseñanza de calidad.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 116-131, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1436>

Bibliografía

- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Chile: San Marino. Recuperado el 11 de 2018
- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Delfín Ltda. Recuperado el 7 de 12 de 2018
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE.-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2006*, , 4, N° 2e, 84-101. Recuperado el 1 de 12 de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140206>
- Educación-Internacional. (4 de 4 de 2017). <https://www.ei-ie.org/>. Recuperado el 28 de 11 de 2018, de Enseñanza de calidad: https://www.ei-ie.org/spa/detail_page/4657/ense%C3%B1anza-de-calidad
- Estrada G., A. (2016). Instrumento para detectar las necesidades de formación docente. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*. Recuperado el 1 de 12 de 2018, de <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/download/618/709>
- FONDEP. (07 de 2008). <https://studylib.es>. Recuperado el 01 de 05 de 2018, de Guía para el acompañamiento pedagógico de proyectos de innovación en las regiones: <https://studylib.es/doc/5111210/gu%C3%ADa-para-el-acompa%C3%B1amiento-pedag%C3%B3gico>.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. Recuperado el 7 de 12 de 2018
- Herrera C., Á. (16 de 03 de 2009). <http://prepajocotepec.sems.udg.mx/>. Recuperado el 20 de 11 de 2018, de LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_herrera_capita_0.pdf
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. (11 de 2018). <http://www.evaluacion.gob.ec/>. Recuperado el 25 de 11 de 2018, de <http://www.evaluacion.gob.ec/dagireportes/nacional/2017-2018f.pdf>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*. UK: National College for School Leadership. Recuperado el 1 de 12 de 2018
- Martínez R., S., & Lavín G., J. (2017). APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE DESEMPEÑO DOCENTE, UNA REVISIÓN CONCEPTUAL SOBRE SU DELIMITACIÓN. *POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN Y SUEVALUACIÓN, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA*, (pág. 11). San Luis Potosí. Recuperado el 2 de 12 de 2018, de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2657.pdf>
- MINEDUC. (2010). <https://educacion.gob.ec/>. Recuperado el 25 de 11 de 2018, de Desempeño del Docente: <https://educacion.gob.ec/desempeno-del-docente-sne/>



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 116-131, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1436>

MINEDUC. (2017). *MANUAL PARA LA IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS ESTÁNDARES DE CALIDAD EDUCATIVA*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador (MinEduc), 2017. Recuperado el 9 de 12 de 2018

Ramírez N., M. (05 de 2011). <http://www.eumed.net/>. Recuperado el 2 de 12 de 2018, de Evaluación y auto evaluación docente: http://www.eumed.net/libros-gratis/2011d/1021/evaluacion_docente.html

Robalino C., M. (07 de 2005). <http://unesdoc.unesco.org/>. Recuperado el 2 de 12 de 2018, de ¿ACTOR O PROTAGONISTA? DILEMAS Y RESPONSABILIDADES SOCIALES DE LA PROFESIÓN DEL DOCENTE: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>

UNESCO. (2014). <http://unesdoc.unesco.org/>. Recuperado el 2 de 12 de 2018, de ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: Lograr la calidad para todos: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>

UNESCO. (09 de ABRIL de 2018). <https://es.unesco.org>. Recuperado el 2 de 12 de 2018, de ¿Qué determina el buen desempeño de un docente?: <https://es.unesco.org/news/que-determina-buen-desempeno-docente>

Autores

BEATRIZ CÓNDOR-QUIMBITA Al momento cursa el Programa Oficial de Doctorado En Psicología de la Universidad de Extremadura de España. Logró el título de Magister en Administración de Recursos Humanos y Financieros del Sector Educativo por la Facultad de Filosofía, Letras de Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador (Ecuador) en 2005. Obtuvo el Título de Especialista Superior en Gerencia Educativa por la Universidad Andina Simon Bolívar (Ecuador) en 2005, Alcanzó el título de Especialista Superior en Lenguaje y Comunicación por la Universidad Andina Simon Bolívar (Ecuador) en 2012, Consiguió el título de Licenciada en Ciencias de la Educación Profesora de Enseñanza Media en la Especialización de Psicología Educativa Y Orientación por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador (Ecuador) en 2002. Alcanzó el título de Profesor de Educación Primaria Nivel Técnico Superior por Instituto Superior Pedagógico Manuela Cañizares del Ecuador (Ecuador) en 1993.

Se desempeñó como Docente de Educación General Básica y Bachillerato. Directora de IE. Capacitadora del Centro Andino de Excelencia Docente (CETT), Fundación DYA y Alfaguara. Autora de textos escolares - Editorial Santillana. Miembro del Centro Andino de Excelencia Docente de la Universidad Andina Simón Bolívar - Escuelas Lectoras - Enseñanza de la Lengua. Docente de la Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE) - cátedras de Currículo, Didáctica del Lenguaje y Planificación, en la actualidad es Miembro del equipo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) de los Distritos 17D07 y 17D08 para la generación de proyectos y propuestas pedagógicas de mejora de la Calidad Educativa, y Asesora Educativa de la Subsecretaría de Educación.

MANUEL REMACHE-BUNCI obtuvo su título de Doctor dentro del Programa Oficial de Doctorado En Psicología de la Universidad de Extremadura de España en julio 2017 ("cum laude"). Alcanzó el título de Doctor en Psicología Educativa y Orientación Vocacional de la Universidad Nacional de Loja (Ecuador) en el 2000. Logró el título de Magister en Gerencia



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 116-131, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1436>

de Proyectos Educativos Y Sociales por la Facultad de Filosofía, Letras de Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador (Ecuador) en 2009. Consiguió el título de Licenciado en Ciencias de la Educación, Licenciado en Ciencias de la Educación Profesor de Enseñanza Media en la Especialización de Psicología Educativa Y Orientación por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador (Ecuador) en 2002. Alcanzó el título de Profesor de Educación Primaria Nivel Técnico Superior por el Instituto Superior Pedagógico Belisario Quevedo del Ecuador (Ecuador) en 1993

Se desempeñó como psicólogo del Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil (DOBE), vicerrector y Rector (2010-2014) del Instituto Tecnológico Superior «Sucre» de la ciudad de Quito, trabajó como Docente de la Universidad UTE (2009-2018), en la actualidad es profesor titular de la carrera de Psicología Educativa, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central Ecuador.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 116-131, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1436>

Pertinencia del método ARTE para la enseñanza del cuento latinoamericano en Educación General Básica (EGB)

Relevance of the ARTE method for the teaching of the Latin American story in Elementary school (EGB)

Andrés Román-Orbe

Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador
andres.roman@unae.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-2264-8487>

Kerly Hidalgo-Medina

Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador
kerly.hidalgo@unae.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-9895-9479>

(Recibido: 23/10/2018; Aceptado: 15/11/2018; Versión final recibida: 14/12/2018)

Cita del artículo: Roman-Orbe, A. y Hidalgo-Medina, K. (2019). Pertinencia del método ARTE para la enseñanza del cuento latinoamericano en Educación General Básica (EGB). *Revista Cátedra*, 2(1), 132-147.

Resumen

El método de Actividades Reflexivas, Teóricas y Experimentales (ARTE) es un conjunto de actividades basado en las teorías de aprendizaje de Piaget, Vigotsky y Ausubel. La metodología usada para la investigación fue de enfoque cualitativo, teniendo presente que es una investigación de corte humanista; pensada en la diversificación del aula de clase. La pertinencia e importancia de este método se evidencia a lo largo del proceso metodológico de la investigación tomando en consideración la integración que se dio entre las prácticas preprofesionales (PPP) del año lectivo y la recopilación de fundamentos teóricos. El método ARTE dentro de su proceso de evaluación reconoce a la diversidad y el diálogo como principales actores y fundamentos para la mejora de la calidad del sistema educativo, puesto que al estudiante le otorga autonomía y consciencia de los procesos de aprendizaje. El proceso también considera todas sus dimensiones, es decir, el contexto del alumno. El proyecto se lo aplicó en la institución educativa (IE) Francisca Dávila fue la escogida para realizar las PPP del séptimo ciclo de educación general básica (EDB), mención Lengua y



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 132-147, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1295>

Literatura. El punto de partida para el diagnóstico de las metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje de Lengua y Literatura fue precisamente el transcurso de séptimo a décimo año de EGB paralelo B.

Palabras clave

Cualitativo, aprendizaje, ARTE, método, proceso,

Abstract

The ARTE method is a set of reflexive, theoretical and experimental activities based on the learning theories of Piaget, Vygotsky and Ausubel. The methodology used for the research was qualitative, bearing in mind that it is a humanistic research about the diversification of the classroom. The relevance and importance of this method is evident throughout the methodological process of the research taking into consideration the integration that took place between the pre-professional practices of the school year and the compilation of theoretical foundations. The ARTE method within its evaluation process recognizes diversity and dialogue as the main actors and foundations for improving the quality of the education system, since the student is given autonomy and awareness of the processes in all their dimensions.

Keywords

ART, qualitative, method, process, learning.

1. Introducción

La velocidad con la que la educación evoluciona en la época actual es alarmante, no necesariamente por las actualizaciones que se han realizado para mejorarla, sino porque no es lo suficientemente eficaz para educar en el siglo XXI. La labor del docente consiste en buscar métodos, estrategias y actividades innovadoras que mejoren el proceso de enseñanza en cualquiera de sus campos de aplicación; esto no quiere decir que las prácticas tradicionales estén mal, sino que pueden ser mejoradas para transformar la educación.

El estudiante debe ser un actor activo durante la clase, sin embargo, se ha observado que esto no sucede debido al incumplimiento de las habilidades necesarias. La institución educativa Francisca Dávila fue la escogida para realizar las PPP del noveno ciclo de EGB mención Lengua y Literatura, a partir de este ciclo se busca aproximarse al siguiente año que será el décimo. El objetivo es presentar diversas alternativas a la inclusión, diversidad e interculturalidad, dado que son conceptos que no han podido interiorizarse del todo en la realidad educativa.

La Unidad Educativa está ubicada en el sector urbano de Cuenca, siendo también una de las instituciones con mayor prestigio de la ciudad. En la actualidad ofrece educación básica y bachillerato, modificando así el estatus que poseía de escuela (primero de básica hasta séptimo de básica). La IE es conocida porque brindaba educación a niñas únicamente, sin embargo, desde hace cuatro años aproximadamente acoge a estudiantes varones, siendo ahora una escuela mixta. Cuenta con 859 estudiantes de los cuales 605 son mujeres y 254 son varones, del mismo modo la planta docente cuenta con 24 profesoras y 5 profesores, sumando un total de 29 docentes en ejercicio.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 132-147, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1295>

En el décimo año de EGB estuvo conformado por 29 estudiantes (10 hombres y 19 mujeres) en edades que comprende desde los 14 hasta los 17 años de edad, este indicador se tomó como punto de partida para comprender la diversidad existente en el aula en aspectos tanto psicológicos como emocionales y conductuales. En el área de Lengua y Literatura los estudiantes no presentan un aprovechamiento sobresaliente, debido a que las tareas enviadas al hogar no son desarrolladas, por lo tanto, sus calificaciones son bajas y este factor es de poco interés.

En general, se aprecia que las clases de la asignatura son impartidas de manera tradicional; no se efectúan actividades experimentales o reflexivas. Sumado a esta realidad no se evidencia el completo desarrollo de las destrezas que cada subnivel de educación pretende desarrollar. Por ello se plantea esta investigación en el cual se diseña, implementa y evalúa el método ARTE aplicado en la enseñanza del cuento latinoamericano. Además, se toma un modelo de evaluación diversificada para personalizar el proceso de enseñanza. Los referentes teóricos son Duarte, Amer y Pascual desde los ambientes de aprendizaje; Rodríguez desde la diversificación de la enseñanza; Montico y Ospina desde la motivación; Barrera desde la enseñanza-aprendizaje de la Lengua y literatura; Monzón desde las actividades metodológicas, la Organización del Bachillerato Internacional desde la evaluación personalizada; Ausubel, Piaget y Vigotsky desde el constructivismo; Canclini desde la explicación del arte y la cultura.

La realidad escolar es más complicada de lo que parece: la atención de los estudiantes que se debe captar a cada instante, la dinámica e innovación de la clase y la reflexión metodológica son algunos aspectos que se pueden mejorar y que deben ser el foco de atención para lograr un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje. Por estas razones surge la pregunta de investigación ¿cómo influye la aplicación del método ARTE en la enseñanza del cuento latinoamericano en los estudiantes del décimo año EGB paralelo B?

Las PPP permiten detectar las diversas situaciones que se presentan en el entorno escolar. En el área de Lengua y Literatura se puede apreciar que la ejecución de las clases se da de manera tradicional, lo cual significa que el estudiante no es el actor principal de su aprendizaje ni participa activamente del mismo. Las actividades grupales, las dinámicas y las actividades contextualizadas son, hasta cierto punto infrecuentes. Se ha identificado también que no todas las destrezas imprescindibles para el subnivel se están cumpliendo, dado que la metodología y los procesos de evaluación no son los adecuados para lograr el desarrollo de estas.

El objetivo general de la investigación es evaluar la pertinencia de la implementación del método ARTE en el décimo año de EGB paralelo B. Para poder cumplir con el objetivo general se describen tareas de investigación como:

- Indagar fundamentos teóricos que sustenten el proyecto.
- Sistematizar la información para que se ajuste al contexto de la institución en la que se identificó el problema.
- Diseñar el método arte para su posterior ejecución.
- Diseñar los instrumentos de evaluación personalizada para la implementación del método ARTE con base en la enseñanza del cuento latinoamericano.
- Implementar el método ARTE con base en el aprendizaje personalizado en la enseñanza del cuento latinoamericano.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 132-147, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1295>

- Evaluar la pertinencia de la implementación del método ARTE con base en la enseñanza personalizada del cuento latinoamericano.

2. La diversidad de la enseñanza

La diversificación surge en el ámbito educativo como una necesidad curricular para satisfacer la organización de contenidos y materias. De esta manera se quiere lograr el cumplimiento de objetivos y competencias, sin embargo, el “término diversificación tiene relación directa con la modificación de patrones preestablecidos en diversos campos ya sean educativos o sociales” (Amer y Pascual, 2015, pág.8). Esta concepción fue observada a lo largo de las nueve semanas de las PPP en las cuales se ayudó, acompañó y experimentó en el rol de docente en la IE Francisca Dávila.

Según la Real Academia de la Lengua Española (2018) la diversificación es “1. tr. Convertir en múltiple y diverso lo que era uniforme y único” (p. 78). Lo anterior mencionado explica que los procesos de diversificación consisten en expandir las opciones que se le presentan a un estudiante o a la clase en general para la realización de un mismo trabajo o tarea. Por lo que se debe planificar tomando en cuenta las distinciones entre un estudiante y otro.

La enseñanza es un proceso continuo de preparación y búsqueda. Al respecto, Rodríguez (2013) menciona que: “enseñar significa permitir que el estudiante aprenda, es decir, propiciar las condiciones para que exprese libremente sus necesidades en un clima afectivo favorable, de comprensión, aceptación y respeto.” (p. 36). Lo cual se traduce en un ambiente armónico y efectivo para el logro de un aprendizaje significativo con base en las potencialidades de la diversidad existente. El estudiante es el que fija las necesidades dentro del aula, pues las anteriores ya han sido satisfechas. En muchas de las situaciones el estudiante no crea necesidades de manera consciente, sino van apareciendo conforme el proceso educativo se va desarrollando.

Uno de los problemas más frecuentes con los que un docente se enfrenta en la práctica educativa es que el aula está concebida como un espacio lleno de reglas y limitaciones. Según Viveros (2003) “las aulas se han convertido en espacios esclavizantes dando empoderamiento al maestro porque “posee los saberes” y “posee el poder de asignar las calificaciones” (p. 5). Los docentes deben modificar la concepción sobre el aula y sus estudiantes para transformarla en el espacio adecuado de generación de conocimiento conjunto; de igual forma deben motivar y generar altas expectativas sobre el trabajo de sus estudiantes.

La labor docente debe permitir la ampliación de los horizontes de cada uno de los miembros de su clase, por esto Rodríguez (2013) menciona que “los objetivos de la educación son: desarrollar la individualidad, reconocerse como seres humanos únicos, desarrollar sus potenciales” (p. 38), pero ¿cómo identificar y desarrollar la individualidad de cada integrante del grupo? Pues existen instrumentos que ayudan a identificar desde las relaciones interpersonales hasta los estilos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. Se debe priorizar la diversificación de clase puesto que, con base en ello se dará el diseño de las actividades metodológicas.

El test Vak (visual, auditivo, Kinestésico) permite identificar los diferentes estilos de aprendizaje. Para Aragón y Jiménez (2009) los estilos de aprendizaje ofrecen al docente “un marco conceptual para entender los comportamientos observados en el aula, los cuales brindan una explicación sobre la relación de esos comportamientos con la forma en que



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 132-147, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1295>

están aprendiendo los alumnos y el tipo de estrategias de enseñanza” (p. 7). Es por estos motivos que las diversificaciones de los procesos de enseñanza deben iniciar desde el conocimiento de la individualidad de cada uno de los alumnos.

La técnica sociométrica que se usa para medir relaciones sociales, es decir, las alianzas en los grupos sirven para comprender las relaciones interpersonales de cada uno de los estudiantes. Es de suma importancia conocer cuán positiva o negativa es la integración en el aula de clase porque de esta manera los estudiantes pueden ayudarse unos a otros potenciando sus dotes de líderes y ayudando a desarrollar habilidades a sus compañeros. García (2013) expone que el “sociograma es una técnica de análisis de datos en los cuales se identifica los vínculos sociales establecidos dentro del aula de clase” (p. 13). Estos instrumentos guían al docente a otro punto clave en la ejecución de su clase. Para que una clase se desarrolle de manera efectiva no solo debe tener los recursos necesarios, sino que debe estar concebida bajo parámetros motivacionales durante todo el proceso y no de manera momentánea.

3. La motivación en el aula

La motivación es uno de los factores que más descuidado está dentro del aula, dado que se piensa que motivar es solo un momento en la clase, en las observaciones de aula se evidenció la poca atención que se le presta al rol motivacional. Según González (1999) motivación “es el conjunto de estados y procesos internos de la persona que despiertan, dirigen y sostienen una 9 actividad determinada” (p. 106). Si bien se habla de una actividad determinada no quiere decir que no deba fomentarse en todos los momentos de la clase.

El acto de motivar provoca en los estudiantes diversos comportamientos, debido a que se sienten más confiados y con mucha más seguridad para participar. Según Montico (2004) “La motivación hace que los alumnos actúen o se comporten de determinadas maneras” (p. 107). Esta es entonces la búsqueda de satisfacción a través de estímulos para lograr una meta. Ospina (2006) menciona que “la motivación influye sobre el pensamiento del estudiante y, por ende, en el resultado del aprendizaje” (pág. 159). Esta concepción demuestra que mientras más motivado esté el alumno, mejor será el resultado en el proceso de enseñanza.

4. La enseñanza de la literatura en la básica superior: El cuento latinoamericano

La enseñanza de la Lengua y la Literatura desde la experiencia se da de manera memorística y única, siendo así monótona sin gracia y apreciada con poco interés por los estudiantes del subnivel de EGB superior. Según Barrera (2011) “la enseñanza-aprendizaje de la lengua ha experimentado profundos cambios” (pág. 28). Lo cual significa que el docente no debe permanecer estático ante las modificaciones y nuevas implementaciones en el área. Es por ello que debe mantenerse a la vanguardia para que pueda realizar su rol docente de mejor manera, no como un simple transmisor de contenidos, sino como un ente de ayuda en la transmisión de conocimientos.

Es importante que el docente tenga un conocimiento mayoritario de los temas que impartirá durante sus clases. De igual manera, también es necesario que recuerde que una clase no solo significa el saber y manejar conceptos. El cuento latinoamericano es uno de los temas que se aborda en la unidad 4 del texto de Lengua y Literatura del 10° año de EGB. En este se



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 132-147, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1295>

especifica que los objetivos que se tratarán de cumplir serán acordes a las destrezas planteadas en el currículo nacional de educación (2016) en el bloque curricular número 5. El bloque lleva por título Literatura y se pretende lograr: la interpretación de un texto con base en el género al que pertenece, el debate crítico, la elección de lecturas basándose en las preferencias del estudiante, la composición de textos con diversos recursos literarios, entre otros, el objetivo es formar lectores y escritores con criticidad y poder de expresión.

Para conseguir la formación de buenos lectores, escritores y críticos es importante tener presente que no solo la teoría alimentará al individuo, sino los espacios que se propicien para la imaginación. De esta manera se podrá potenciar el aprendizaje a través del desarrollo de destrezas. Es así que se comprende que, los contextos, ambientes y escenarios de aprendizaje son primordiales para una adecuada formación.

4.1 Contextos, ambientes y escenarios de aprendizaje: Lengua y Literatura

Los contextos, ambientes y escenarios de aprendizaje son aquellos espacios que se adecúan para que el proceso de aprendizaje se desarrolle de manera óptima. El docente es el actor principal en la creación de escenarios y ambientes de aprendizaje porque es este mismo el que quiere lograr el desarrollo de determinadas habilidades y destrezas en sus estudiantes.

4.2 Contextos de aprendizaje

Los contextos de aprendizaje no pueden ser modificados debido a que están preestablecidos desde antes de que el estudiante ingrese a la IE. Para Hativa, (2000) “el contexto se refiere al clima o contexto social adecuado para el aprendizaje, al escenario sociocultural que considera: relaciones, reglas de participación, modos de participación, actividades, estrategias de aprendizaje, modos de comunicación, motivos, metas, etc.” (p. 4). Todo lo mencionado hace referencia a los parámetros existentes para el correcto desarrollo del proceso de aprendizaje. Ahora bien, no solo el contexto forma parte de este proceso, sino que necesita de otros componentes para que la enseñanza se imparta de manera idónea.

4.3 Ambientes de aprendizaje

La creación de ambientes de aprendizaje funcionales y adecuados son necesarios para que el estudiante se sienta cómodo aprendiendo, según Duarte (2003): “el ambiente se deriva de la interacción del hombre con el entorno natural que lo rodea” (p.2). Esto quiere decir que la eficacia de un ambiente se debe a la comodidad que sienta el actor principal del proceso educativo. El ambiente de aprendizaje según Duarte (2003) trata de “una concepción activa que involucra al ser humano y por tanto involucra acciones pedagógicas en las que, quienes aprenden, están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente” (p. 2). Es tan grande la necesidad de mejorar las prácticas educativas que se debe partir por el elemento más básico, pero más complejo para el proceso de enseñanza y este es el ambiente de aprendizaje. Por lo tanto, es importante el medio ambiente, ya que propicia métodos, técnicas, estrategias, instrumentos y material didáctico adecuado para la clase que se pretende impartir.

Un ambiente de aprendizaje en una institución educativa es, en la mayoría de los casos formal, debido a que están comprometidos los conocimientos que el alumno debe tener, las destrezas que debe desarrollar y las competencias que debe cumplir durante su escolarización. Este ambiente formal no se trata solo de lo vivenciado en el aula o en la institución educativa, sino del ambiente psicosocial de cada estudiante.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 132-147, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1295>

4.4 Escenarios de aprendizaje

El escenario de aprendizaje es aquel espacio que el docente solo o en compañía de sus alumnos crea y adecúa para obtener el mayor provecho en el proceso educativo en el que se encuentran. Figueroa et al. (2017) contemplan que el escenario “es el espacio como eje fundamental que reúne aspectos como: ventilación, iluminación, distribución y organización del mobiliario y del material de apoyo, también incluye lo relacionado con el propósito de la enseñanza.” (p. 177). Es en concreto el espacio físico en el que se desarrolla el aprendizaje. La construcción de un escenario tiene varios componentes, según los autores mencionados anteriormente es “un escenario educativo se construye con la participación activa de actores que cumplen distintos roles y asumen diferentes niveles de compromiso en el proceso educativo: docentes, alumnos, familia y comunidad con sus propios actores” (p. 176). Esto se concibe como la necesidad social y comunitaria por mejorar la educación desde todos sus ámbitos.

5. Actividades metodológicas

Las actividades son procesos específicos que el docente diseña, aplica y evalúa durante el proceso de enseñanza aprendizaje. En otros casos, al igual que con las estrategias, el docente no necesariamente las puede diseñar, ya que las puede investigar, seleccionar e incluso adaptar a las necesidades del aula. Las actividades deben ser contextualizadas y, en medida de lo posible, personalizadas al estilo de aprendizaje, las inteligencias y contextos de los estudiantes. “Las actividades metodológicas deben ser siempre enfocadas en la diversificación y significación de las habilidades, contenidos o procesos en general” (Albares, 2017, p. 45). Por ello las actividades metodológicas no deben caer en una automatización, o en una preconcepción de actos, sino en procesos, momentos y espacios destinados a reflexionar, conceptualizar y experimentar con el aprendizaje.

5.1 Diseño de actividades metodológicas

Concebir las actividades metodológicas, según García-Vega (2010) es un “proceso creativo y a la vez sistemático” (p. 34), ya que se requiere de habilidades investigativas aprendidas y desarrolladas durante todo el quehacer docente. Es el maestro quien debe estar en la capacidad de entender el contexto de sus estudiantes, tomar conciencia de ello y trabajar en pro del desarrollo de las habilidades. “Las actividades se deben pensar para que trabajen varios campos cognitivos” como lo enuncia (Sarah, 2011, p. 28) por ejemplo, la memoria, creatividad, reflexión, el lenguaje, la imaginación entre otras; siempre pensando el posible escenario de uso y el reconocimiento del cerebro como un todo, que es complejo y entramado. Es por lo que, es poco probable trabajar solo un área de manera pura sin la necesidad de aproximarse o relacionarse con otra.

5.2 Actividades reflexivas

La reflexión es un proceso intelectual e incluso emocional que le permite al ser humano repensarse lo aprendido, lo conceptual y lo vivencial en un nuevo entorno, enfoque o situación. Pero son muchos los aspectos y matices que merecen una reflexión que pueda ayudar a aprender significativa y críticamente de los errores cometidos en su uso o aplicación.

En el estudio de la reflexión Domingo y Gómez (2014) mencionan que “reflexionar no es hacer introspección, no es dar vueltas a nuestras propias ideas, es analizar desde la propia experiencia a la luz de las evidencias recogidas y, después, valorarlas mediante el contraste



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 132-147, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1295>

con referentes pertinentes” (p. 56). Es por ello que también se menciona que reflexionar es una actividad de pensamiento que se estratifica en los tres niveles del pensamiento: básico, cuando el individuo únicamente reflexiona en el momento, es casi instintivo, es un recuerdo que es necesario actualizarlo; en el nivel intermedio, cuando la reflexión además de ser intuitiva es direccionada a mejorarse, no solo como recuerdo, sino como una actividad.

El individuo se plantea utilizar lo que conocía y modificarlo para esta nueva situación; y, por último, en el nivel avanzado o superior en el que el individuo está en capacidad de adquirir una nueva información. Es por ello que se deben crear redes sinópticas en los campos de la memoria y las habilidades para ir las reestructurando y aproximarlas a un posible nuevo uso. En esta etapa de la reflexión el individuo no ocupa la memoria, sino las habilidades y replantea su uso generando así otro estado de aprendizaje.

Es necesario plantearse como docente actividades reflexivas en todos los niveles de aprendizaje. De esta manera se puede desafiar a los estudiantes y brindar el valor que necesita su contexto, sus saberes y sentires, los cuales muchas de las veces quedan olvidados o menos valorados por los docentes.

Es importante que la reflexión siempre vaya acompañada del diálogo, así como de procesos orientadores. Si bien uno puede reflexionar, sobre todo, es importante que en clase el estudiante centre sus esfuerzos cognitivos en reflexionar de manera orientada, con una meta clara para así perfeccionar esta habilidad del pensamiento en todas sus dimensiones.

Hay una interesante mención que hace Vygotsky citado en Carrera y Mazzarella (2001), “todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño.” (p. 43). Este postulado se comprende desde la postura de que hay una cantidad de conocimientos que al niño no se le enseña en la escuela, sino que se le refuerzan.

5.3 Actividades teórico / conceptuales

En el diseño y ejecución de las actividades teórico/ conceptuales se plantea el uso y desarrollo de la memoria, así como también de la concentración para que se genere un aprendizaje significativo; los esquemas mentales deben ser establecidos desde el reconocimiento del concepto hasta generar la idea de su posible uso.

Dentro del aprendizaje significativo se establece según Ausubel una teoría de la que se derivan diversas consideraciones de interés, tanto de carácter psicológico como pedagógico, destacándose, fundamentalmente, su concepción de esquema como representación mental estable que opera en la memoria a largo plazo (Ausubel, 1973, p. 80). Es una teoría cognitiva que permite comprender y explicar aspectos cruciales del proceso de la cognición.

Es por ello por lo que los conceptos y la conceptualización son procesos que no pueden quedar excluidos de las actividades metodológicas, ya que permiten que los estudiantes realicen procesos de asimilación. Según Rodríguez y Moreira (2002) “los docentes diseñan actividades teórico-conceptuales con la intención de que permita aprehenderlo” (p.19) Comprender esta nueva situación y confrontarla es una representación que le otorga poder explicativo y predictivo, y ese es un modelo mental.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 132-147, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1295>

5.4 Actividades Experimentales

Las actividades experimentales y, en específico, el contacto directo con los fenómenos según Lunetta resulta de suma importancia dentro de la reconstrucción de explicaciones científicas, ya que permite dotar a los acontecimientos físicos de una clase especial de significado. Representa una de las experiencias más valiosas para promover el interés de los estudiantes por la ciencia, el conocimiento de conceptos y de procedimientos científicos, así como el desarrollo de habilidades para lograr nuevos entendimientos (Lunetta, 2007, p. 45).

El desarrollo de actividades experimentales permite y facilita la reconstrucción de conceptos, puesto que posibilita colocar al estudiante en el mismo plano que el “experto” en el momento histórico que fundamentó su idea y le dio forma al concepto, lo que hace que el estudiante le dé significado a lo que aprende o conoce (Colado, 2003, p. 19). Cuando el aprendizaje tiene significado, es porque se ha reconstruido por la persona, por lo que no se olvida y puede ser aplicado en la vida cotidiana. Coll (2013), en sus reflexiones sobre el aprendizaje significativo, el currículo y la reforma propone que “una de las condiciones que facilita un aprendizaje significativo en las personas, es la disposición y actitud por aprender o conocer” (p. 58). Se entiende que el aprendizaje es significativo cuando se relaciona con sus necesidades, intereses, motivos, inquietudes, conflictos y el medio ambiente en que se da el aprendizaje.

Acotando a lo antes mencionado sobre el aprendizaje significativo, Rodríguez (2004) explica que la teoría de Ausubel sirve para “conocer y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje, que se pueden relacionar con formas efectivas y eficaces de provocar de manera deliberada cambios cognitivos estables, susceptibles de dotar de significado individual y social.” (p. 2). El aprendizaje, entonces, es completo en sus ámbitos más importantes: la educación formal y la sociedad-comunidad-familia.

5.5 Aplicación de estrategias metodológicas

Los procesos de evaluación según Mozón tienen por objeto establecer parámetros que permitan medir, criticar y obtener resultados cualitativos y cuantitativos del proceso de enseñanza – aprendizaje. La información que proporciona la evaluación sirve para que el docente disponga de estos datos relevantes, con el fin de analizar críticamente su propia intervención educativa y tomar decisiones al respecto, esto en palabras de (Mozón, 2015, p. 63). Es por ello que la evaluación es un proceso que interviene en todos los niveles educativos, curriculares y pedagógicos para fortalecer, fundamentar y mejorar el proceso que se esté dando. La evaluación debe ser vista, entonces, como un proceso de reconocimiento, investigación y fortaleciendo del proceso educativo, curricular y pedagógico.

6. Modelo tradicional VS modelo de Evaluación ARTE

La evaluación del proceso de enseñanza permite también detectar necesidades desde los recursos humanos y materiales: de formación, infraestructura, etc. Siendo un proceso cíclico y en cada una de sus partes sirviendo como un diagnóstico constante y muestra de la realidad en la que se está desarrollando los procesos educativos. Según Rojas (2010) en su análisis a la reforma curricular y los procesos de innovación educativa menciona que: “es importante resaltar que la evaluación de la propia práctica docente, ya sea individualmente



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 132-147, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1295>

o en grupos de profesores, se muestra como una estrategia de capacitación más poderosa para mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje". (p. 48).

Por otra parte, Gonzalez y Pérez (2014) destaca que la "evaluación del equipo docente en su conjunto permite detectar factores relacionados con el funcionamiento de la coordinación, las relaciones personales, el ambiente de trabajo, aspectos organizativos" (p. 26). Todos los factores antes mencionados, entre otros, son elementos muy significativos en el funcionamiento de las unidades educativas y de ellas se destaca su buen funcionamiento.

Para ello, será necesario contrastar la información suministrada por la evaluación continua (rubricas, bitácora del docente, evaluaciones escritas, orales, etc.) de los alumnos en comparación con la serie de estrategias que implemento el docente durante el proceso formativo. Se evalúa, por tanto, la planificación del proceso de enseñanza y la intervención del profesor como gestor de este proceso, los recursos utilizados. Los recursos son: los espacios, los tiempos previstos, la agrupación de alumnos, los criterios e instrumentos de evaluación, la coordinación, es decir, se evalúa todo aquello que se encierra al ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es por ello que en el método ARTE, ya no evaluamos la repetición o la mera recreación de contenidos, sino que de forma integradora buscamos aproximarnos a la creación, la cognición, aplicación de la memoria y otras habilidades. Con base en las actividades realizadas los estudiantes hayan obtenido las destrezas necesarias para construir procesos y estos ser evaluados desde un óptica personalizada y también comunitaria pensado en el estudiante como parte de un grupo más grande, respetando sus características personales.

7. Preguntas de base estructurada

Las pruebas de múltiple opción u objetivas se componen de un conjunto de preguntas claras y precisas que requieren por parte del alumno, una respuesta breve, en general limitadas a la elección de una opción ya proporcionada. El término objetivas hace referencia a las condiciones de aplicación de la prueba, así como al tratamiento y posterior análisis de los resultados, pero ello no implica una mayor objetividad en la evaluación del rendimiento del estudiante.

En la selección de los contenidos, todos los que resulten relevantes en relación con el dominio a medir deben estar especificados de forma operativa y referidos a los objetivos buscados, así como acorde a las capacidades de los estudiantes. Se debe establecer el nivel en que serán medidos esos contenidos, así como el peso que tendrán con relación al conjunto de la prueba. Para ello se elabora una tabla de especificaciones que consiste en una tabla de doble entrada que indica los contenidos y competencias (destrezas que se ponen en juego ante el planteo de situaciones nuevas) en las columnas y filas correspondientes.

7.1. La rúbrica

Las rúbricas son un conjunto de criterios relacionados para poder evaluar la adquisición de objetivos de aprendizaje. Es una herramienta de calificación usada y muy recomendada para llevarla a cabo en coevaluaciones, autoevaluaciones y heteroevaluaciones. Lo más novedoso de esta herramienta es que da la oportunidad a los propios alumnos de diseñarla y establecer sus propios criterios, haciendo la calificación más simple y transparente.

También da la oportunidad a profesores y estudiantes por igual de evaluar criterios complejos, subjetivos u objetivos, fomentando el entendimiento y el diálogo. Por lo que



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 132-147, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1295>

permite aumentar la autoridad del alumno de manera equitativa. Los alumnos tienen la oportunidad de establecer por ellos mismos los criterios de evaluación, no es el docente únicamente el que evalúa.

En este caso, el docente evalúa juntamente con el alumno y este coevalúa con el resto de sus compañeros del aula. Los alumnos se puntúan y para hacerlo consensúan los criterios previamente determinados. De esta manera, los estudiantes analizan y adquieren los criterios para saberse puntuar, este hecho hace que el estudiante reflexione y llegue a tener criticidad.

7.2. Bandas de calificación (técnica de evaluación para el método ARTE)

Las bandas de calificación describen de forma integradora el desempeño esperado y se utilizan para evaluar las respuestas de los alumnos. Constituyen un único criterio holístico, dividido en descriptores de nivel. A cada descriptor de nivel le corresponde un rango de puntos, lo que permite diferenciar el desempeño alumnos del rango de puntos de cada descriptor de nivel se elige la puntuación que mejor corresponda al nivel logrado por el alumno.

7.3. Criterios de evaluación de las bandas de calificación

Cuando la tarea de evaluación es abierta, se plantea de tal manera que fomenta una variedad de respuestas y es ahí cuando se deben utilizar criterios de evaluación. Cada criterio se concentra en una habilidad específica que se espera que demuestren los alumnos. Los objetivos de la evaluación describen lo que los alumnos son capaces de hacer y los criterios de evaluación especifican qué nivel deben demostrar al hacerlo.

Los criterios de evaluación permiten calificar del mismo modo respuestas muy diferentes, es así como cada criterio está compuesto por una serie de descriptores ordenados jerárquicamente. Cada descriptor de nivel de logro equivale a uno o varios puntos. Se aplica cada criterio de evaluación por separado y se localiza el descriptor que refleja más adecuadamente el nivel conseguido por el alumno.

Distintos criterios de evaluación pueden tener puntuaciones máximas diferentes en función de su importancia. Los puntos obtenidos en cada criterio se suman, dando como resultado la puntuación total para el trabajo en cuestión.

8. El arte por el arte

Este punto es uno de los ejes centrales de la investigación debido a que como su nombre lo explica el método ARTE, también incluye al arte en sí. Por ello este concepto de metodología se forma desde la concepción del arte y sus características principales. Un autor menciona que el arte se ha degradado desde el renacentismo aparentemente, sin embargo, y con base en este mismo autor Palacios (2006) menciona que “no es el arte el que se ha degradado, el arte conserva su valor, es la sociedad industrial y posindustrial la que ha degradado al arte.” (p. 3). Lo que se ha degradado es el valor que el ser humano le da al arte, ya sea por motivos sociales, culturales o económicos.

La concepción del arte está tan desgastada que se piensa que aquel que se dedica por completo a esta área está condenado al fracaso. Canclini (1995) expresa que “las luchas generacionales acerca de lo necesario y lo deseable muestran otro modo de establecer las identidades y construir lo que nos distingue.” (p. 14). Lo necesario se ha vuelto tan difícil de



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 132-147, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1295>

comprender que se ha perdido en el proceso de autoidentificación, dado que todo lo propio y las concepciones de esto se vuelven abstractos.

García Canclini (2011) presenta la siguiente pregunta: “¿cómo construir una visión de validez universal que interrelaciona culturas diversas, permita compararlas y hallarles un común denominador sin desconocer su singularidad?” (p. 9). Esto amplía el campo de acción del arte, haciéndola más versátil y capaz de adecuarse a las necesidades que la sociedad tenga, pero ¿Qué pasa cuando la educación y el arte se conjugan?

9. El método ARTE

El método ARTE esta creado con la finalidad de responder a diversas necesidades educativas apreciadas en un aula de clase. Este método abarca actividades de índole reflexiva, teóricas y experimentales que se cohesionan entre ellas para lograr una enseñanza más eficaz.

Es así que, tomando las teorías educativas de Ausubel, Vigostky y Piaget se ha concretado la conexión de todas estas teorías para apoyo de este método. La concepción que tiene Piaget sobre el constructivismo y su importancia es uno de los motores de este método debido a que ese es el punto de conexión entre estos tres teóricos dado que así se aprecia la correlación que tienen al tratar de dar el protagonismo necesario a los padres de familia, la comunidad y la escuela.

10. Diseño del método ARTE

El método ARTE surge de la necesidad de que los estudiantes generen aprendizajes significativos en la asignatura de lengua y literatura, con especial énfasis en este proyecto en el tema de la literatura con respeto al cuento latinoamericano. Para ello se consideró los fundamentos teóricos que sustentan esta propuesta desde: la motivación, el aprendizaje significativo, la diversificación, los ambientes de aprendizaje y los modelos de evaluación más pertinentes y personales. Para empezar con el diseño curricular se implementó el test VAK y el estudio de sociograma.

Con base en el test VAK se seleccionaron y diseñaron las actividades para los estudiantes; y en relación al sociograma se dispuso el aula de clase para generar un mejor clima. Una vez diagnosticado el salón de clases, seleccionadas y diseñadas las actividades nos propusimos establecer metodológicamente las actividades con relación la estructura de planificación (anticipación, construcción y consolidación (ACC), en relación a la literatura y al cuento latinoamericano.

Para organizar el proceso de enseñanza se consideró en la anticipación, el proceso de la prelectura, es decir, aproximarse al estudio del cuento latinoamericano. De esta manera empezamos por la generación de experimentación con situaciones imaginativas como, por ejemplo: ¿qué crees que significa el título? Preguntas por el estilo permitieron que los estudiantes reflexionen y experimenten con la literatura. En otras actividades crearon las portadas de los libros con base en algunas ideas, todas estas situaciones los hacían apropiarse cada vez más del tema y aproximarse a la teorización.

En esta primera parte tuvo cabida el desarrollo de la prelectura, los estudiantes analizaron brevemente los textos e identificaron estructuras básicas relacionadas a la composición del texto. Además, se corroboró con elementos para que los estudiantes estuvieran en la capacidad de extraer las ideas principales, así como las secundarias. A continuación, se



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 132-147, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1295>

procedió a identificar algunas situaciones específicas de la narrativa y desarrollar algunos conceptos. En este primer momento se da principal énfasis a la experiencia y la reflexión.

Con apoyo en los resultados del test VAK se ubicó en los grupos diferentes a estudiantes, según sus estilos de aprendizajes predominantes para que en la realización de las actividades se den apoyo desde sus habilidades. Para la consolidación del aprendizaje en el proceso de enseñanza aprendizaje, se consideró evaluar desde la propuesta de diversificación de criterios que propone la Organización de Bachillerato Internacional con la aplicación de las bandas de calificaciones. Este sistema nos permitió que los estudiantes estén inmersos en el proceso de evaluación durante todas sus etapas, por lo que los estudiantes eran conscientes incluso de manera previa de su calificación.

Todo el proceso de planificación tributó a que se genere otra estructura de clase mejorando paulatinamente el ambiente de aprendizaje e inclusive las relaciones del aula. El método ARTE resultó efectivo en esta primera etapa de gestión y ejecución puesto que nos permite reflexionar sobre sus limitantes y las posibles mejoras que requiere para su réplica en nuevos contextos y otras asignaturas.

11. Explicación de la propuesta

La propuesta surge luego de una semana de haber observado las clases de Lengua y Literatura impartidas por la docente. En ellas se pudo bosquejar que la premura propuesta está íntimamente relacionada con las acciones que se nos fueron asignadas por la tutora profesional (docente de la asignatura de lengua y literatura).

Luego de haber recopilado lo observado en los diarios de campo se notó un escaso progreso en el proceso de aprendizaje de la literatura, así como la incipiente metodología y actividades de carácter reflexivas, teóricas y experimentales para enseñar. Durante las nueve semanas de PPP y luego de lo observado se diseñó actividades metodológicas que permitan al estudiante reflexionar, teorizar y experimentar lo que este tema ofrece.

Con base en las características individuales de los estudiantes dados por el test VAK en el que se verificó que la mayoría de los estudiantes son kinestésicos, es decir, aprenden a través del movimiento se plantea las siguientes actividades:

- Motivar. Es importante que el docente mantenga la motivación en el aula de clase, las altas expectativas hacen que los estudiantes trabajen mejor, se motiven y su esfuerzo prevalezca, es por ello que se debe mantener diálogos constantes con los estudiantes.
- Establecer actividades metodológicas. Las actividades metodológicas son secuencias didácticas pensadas para que el estudiante aprenda a través de la instrumentalización de ambientes y escenarios de aprendizaje. Estas actividades pueden ser en este caso reflexivas, teóricas y experimentales.
- Brindar un aprendizaje significativo. Este eje orientó el proceso de diseño, gestión y evaluación del método ARTE, ya que se pretendía que el cumplimiento y desarrollo de las destrezas, aprendizajes reflexionados, teorizados y experimentados por los estudiantes.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 132-147, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1295>

12. Conclusiones

La fundamentación teórica es la columna vertebral de esta investigación, ya que en ella se sostiene los procesos de diseño, gestión y evaluación de la propuesta. Los aportes teóricos permitieron aproximarse a la realidad científica y a experiencias similares que se toman como punto de partida para la ejecución de este diseño metodológico.

De igual manera conjugar conceptos y experiencias antes, durante y después de la investigación permitió profundizar los temas al nivel de exigencia del proyecto. Por ello se ajusta la información recolectada y sistematizada a la realidad y necesidades del proyecto. La teoría en contraste con la realidad permite que el método ARTE conjugue teorías, saberes y preceptos educativos, pedagógicos y didácticos que se alinean a la enseñanza de la literatura. Esta metodología brinda la posibilidad de diversificar el aula, no desde necesidades, sino desde potencialidades y características personales de los estudiantes.

El método ARTE que significa Actividades Reflexivas, Teóricas y Experimentales no desconoce al arte, por el contrario, ambos en la asignatura de Lengua y Literatura dialogan, se juntan y se disocian. Básicamente, conviven y se aportan el uno del otro. Su diseño es reflexivo, teórico y experimental, pero también educativo, pedagógico y didáctico, sustentado desde la metodología y reafirmado por la evaluación.

Los instrumentos de evaluación del método ARTE son reflejos del mismo, son pensados desde la diversificación, la inclusión y la interculturalidad que está presente en el aula de clase. Los métodos de evaluación no son vistos como fases finales o de cierre en ningún aspecto, la evaluación es continua y tiene su base en la personalización y la toma de conciencia del proceso de enseñanza-aprendizaje.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 132-147, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1295>

Bibliografía

- Albares, P. (2017). Metodología del Aprendizaje. México DF: Salamandra.
- Amer, J. y Pascual, B. (2015). Las perspectivas del profesorado y el alumnado sobre la implementación de los programas de diversificación curricular en institutos de enseñanza secundaria del municipio de Palma (Mallorca). *Profesorado*, 126-138.
- Aragón, M., & Jiménez, Y. (2009). *Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: Estrategia docente para elevar la calidad educativa* (pp. 14 - 16). Xalapa: Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.
- Barrera, S. (2011). *Didáctica de la Lengua* (5th ed., p. 28). México D.F.: UNAM.
- Canclini, N. G. (1995). Consumidores y Ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización. México, D.F: Grijalbo.
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygostky: enfoque sociocultural. *Educere* ISSN:1316-4910, 41-44.
- Coll, C. (2013). Implicaciones sobre la reforma curricular . Madrid : Ministerio de Educación Española Domingo, M. y Gómez (2014). Estudios sobre la reflexión. Bogotá: PAIDOS
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Iberoamericana de Educación*, 1-17.
- Figuroa, E., Esteves, Z., Bravo, O. y Estrella, P. (2017). Los escenarios educativos en la actualidad: historicidad, reflexiones y propuestas para la mejora educativa en el Ecuador. *INNOVA research Journal*, 175-188.
- García-Vega M. (2010). Organización metodológica del aprendizaje. *Educación y desarrollo*, 14.
- García, S. (2013). Aproximaciones didácticas. Barcelona: Torremar.
- Gonzalez, M., & Perez, N. (2014). *La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje e. fundamentos básicos* (8th ed., p. 26). Madrid: Área de Educación Física UCLM.
- Hativa, L. (2000). Contextos de Aprendizaje. *Educar*, 9, 4. Retrieved from <http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/culcyt/article/viewFile/782/748>
- Ministerio de Educación. (2016). Actualización curricular 2016. Quito: Ministerio de Educación.
- Montico S. (2004) La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica? *Ciencia y tecnología*. Universidad de Oviedo.
- Mozon, G. (2015). Evaluación Educativa. Buenos Aires. Obtenido de <http://www.josefinastrinitarias.org/laasuncionc/PI/aplicaciones/adj/example/files/Evaluacin.pdf>
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Madrid, España: Autor.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 132-147, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1295>

- Rodríguez, F. y Moreira (2002). Diseño de actividades metodológicas. México DF: Fondo Cultural Financiero.
- Rodríguez, M. L. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. Santa Cruz de Tenerife: Centro de educación a Distancia C.E.A.D.
- Rojas, M. T. (2010). La investigación acción y la práctica docente. Cuaderno de Educación, 42.
- Palacios, L. (2006). El valor del Arte en el proceso educativo. Reencuentro. Análisis de problemas Universitarios. Buenos Aires, p.6
- Sarah, R. (2011). Aprender a enseñar: una introducción a la didáctica general. Quito: Stijn Janssen y Norma Velasco, VVOB - Ecuador.
- Viveros, P. (2003). Ambientes de aprendizaje: una opción para mejorar la calidad de la educación. Universidad Eurohispanoamericana, 1-13.

Autores

ANDRÉS ROMÁN-ORBE actualmente cursa el octavo ciclo de la licenciatura en “Ciencias de la Educación Básica” con el itinerario en Pedagogía de la Lengua y Literatura en la Universidad Nacional de Educación – UNAE, tiene dentro de su formación académica 5 años de experiencia docente e investigativa. Fue representante internacional en congresos de educación y de historia de la educación, como el ISCHE39 en la ciudad de Buenos Aires en 2017. Es un docente investigador en formación, tiene escrito un capítulo del libro sobre el pensamiento educativo ecuatoriano y la identidad docente, de igual modo construyó la ruta histórica – geográfica sobre el pensamiento educativo ecuatoriano en la formación inicial docente en la UNAE.

Ha destacado en investigaciones de temas como: la didáctica de las Ciencias Naturales y la implementación de un laboratorio móvil; el desarrollo de la lúdica dentro de la matemáticas y las Ciencias Naturales en la enseñanza de lo experimental. Su fuerte como investigador está en temas relacionados a la literatura, su didáctica, sus preceptos y los ambientes necesarios para mejorar, y potencias su enseñanza. Se proyecta como un investigador con bases sólidas en el campo de las Ciencias Sociales y experimentales.

KERLY HIDALGO-MEDINA destacada artista de la ciudad de Cuenca, graduado como concertista de violín en el conservatorio “José María Rodríguez” en la ciudad de Cuenca, actualmente cursa el octavo ciclo de la licenciatura en “Ciencias de la Educación Básica” con el itinerario en Pedagogía de la Lengua y literatura en la Universidad Nacional de Educación – UNAE, tiene dentro de su formación académica 5 años de experiencia docente e investigativa.

En su quehacer investigativo lleva mas de 6 investigaciones de proyectos integradores de saberes, tiene una vasta formación en investigación y procesos investigativos en educación. Sus interese investigativos conjugan a la Lengua y la Literatura, su didáctica, los contextos y los estudiantes.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 132-147, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1295>

Saber, enseñar y cambiar. Aproximación a las tecnologías en la educación superior

Know, teach and change. Approach to technologies in higher education

Ana Beatriz Martínez-González

Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela

ana.b.martinez@ucv.ve

<https://orcid.org/0000-0001-7301-2510>

Omar Astorga

Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela

omar.astorga@ucv.ve

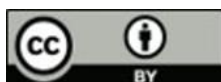
<https://orcid.org/0000-0002-9917-7951>

(Recibido: 07/10/2018; Aceptado: 16/10/2018; Versión final recibida: 07/11/2018)

Cita del artículo: Martínez A. y Astorga, O. (2019). Saber, enseñar y cambiar. Aproximación a las tecnologías en la educación superior. *Revista Cátedra*, 2(1), 148-161.

Resumen

Con el objetivo de repensar el rol del docente en función de los nuevos escenarios educativos, en el presente trabajo se analizan algunas tendencias tecnológicas que vienen afectando a la educación superior en la medida en que aquellas han venido evolucionando como parte natural del quehacer humano. Este tema cobra particular relevancia debido a la naturaleza de los cambios tecnológicos y su manifestación en el ámbito de la enseñanza. La metodología consistió en analizar algunas de las principales tendencias que se anuncian en diversas investigaciones e informes recientes sobre la presencia de las tecnologías en el ámbito educativo. Como resultado se presentan algunos desarrollos tecnológicos adoptados en el contexto de la educación superior, particularmente las tecnologías inteligentes que se han venido incorporando al proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, se consideran las habilidades que demanda el desarrollo profesional y personal ante las nuevas tendencias tecnológicas. Y finalmente, se aborda el rol del docente en función de los nuevos escenarios que plantea la tecnología. El trabajo concluye poniendo de relieve que la formación docente debería orientarse a fortalecer el pensamiento sintetizador, creativo, respetuoso y conectado, pues se trata de asumir los retos que supone saber, enseñar y cambiar en la era de las tecnologías inteligentes que hacen posible la emergencia de nuevos escenarios educativos.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 148-161, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1322>

Palabras clave

Educación superior, formación docente, habilidades, tecnología educativa, tecnologías inteligentes.

Abstract

This paper analyzes some technological trends that are affecting higher education in order to rethink the role of the teacher in terms of new educational scenarios. This context acquires particular relevance due to the nature of the technological changes and their manifestation in the field of education. The methodology consisted of analyzing some of the main trends mentioned in various researches and recent reports on the presence of technologies in the educational field. As a result, some technological developments adopted in the context of higher education are presented, particularly the smart technologies that have been incorporated into the teaching-learning process. Also, the skills demanded by professional and personal development in the face of new technological trends are considered. Finally, the role of the teacher is addressed in terms of the new scenarios posed by technology. The work concludes by pointing out that teacher training should be aimed at strengthening synthesizing, creative, respectful and connected thinking. It is about taking on the challenges of knowing, teaching and changing in the era of intelligent technologies.

Keywords

Educational technology, higher education, intelligent technologies, teacher training, skills.

1. Introducción

Aquello tuvo el efecto que por general tienen los buenos libros. Hizo más tontos a los tontos, más listos a los listos y los miles restantes quedaron ilesos.

—Georg Christoph Lichtenberg, 1742

Uno de los temas siempre vigentes en el ámbito académico tiene que ver con la formación del profesorado en vista de la necesidad de que este se encuentre en sintonía con las exigencias del campo laboral. Las tecnologías han venido afectando y cambiando todos los espacios de trabajo y de ello no escapa el contexto universitario.

Vale la pena destacar, como señala Partovi (2018) al considerar las economías emergentes y el currículo del futuro, que según la última predicción de McKinsey Global Institute, aproximadamente el 50% de las actividades de trabajo existentes pueden ser desplazadas, sustituidas o modificadas de alguna forma por la automatización. Esto será causado por el software tradicional, la robótica, la inteligencia artificial o nuevos algoritmos de aprendizaje automático.

En tal sentido, se podría plantear que algunos de los temas que enseñamos hoy ya no serán relevantes en la década de 2030. El procesamiento de grandes datos estará cada vez más bajo el dominio de las máquinas, y el Internet seguirá reemplazando nuestra necesidad de estructurar y memorizar muchos datos básicos.

En este contexto, el objetivo del presente trabajo consiste en revisar y analizar algunas tendencias que, a partir de las tecnologías, vienen afectando la educación superior al



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 148-161, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1322>

demandar nuevas competencias que llevan a repensar el rol del docente en función de los nuevos escenarios educativos.

Se parte de la idea de que la tecnología no es un proceso extrínseco a las actividades humanas, sino que se ha venido naturalizando como parte de las actividades cotidianas del hombre. Esta tendencia ha sido vista claramente por Hardt y Negri (2017) quienes hacen énfasis en la dimensión digital que ha venido tomando la existencia humana. Tanto el alma como el cuerpo han adoptado una relación inmanente con la tecnología que se ha acelerado en los últimos tiempos.

La tecnología ha pasado de ser un artefacto para convertirse en una extensión natural que amplifica, modifica y recrea la realidad. Aunque ello no significa necesariamente que la presencia de la tecnología propicie por sí misma la innovación si no existen las condiciones culturales que permitan su adopción y desarrollo.

Esto adquiere particular relevancia en el campo educativo debido a que, si bien los desarrollos tecnológicos vienen demandando nuevas habilidades, la efectividad de su uso depende de su incorporación adecuada en el proceso de enseñanza aprendizaje de tal modo que garantice la calidad académica. Un profesor eficaz debe saber, enseñar y cambiar.

Con el fin de abordar este tema, la metodología consistió en explorar e interpretar las principales tendencias que se anuncian en diversas investigaciones e informes recientes sobre la presencia de las tecnologías en la educación superior. En este sentido, se analizó el contexto tecnológico que está presente en la educación superior. Del mismo modo, se identificaron y caracterizaron las nuevas habilidades y competencias que demanda la presencia de la tecnología. Finalmente se destacan los principales obstáculos y las experiencias exitosas que apuntan al desarrollo de competencias y al nuevo rol del docente en el contexto universitario.

El trabajo está dividido en tres partes. En la primera, se presentan algunos desarrollos tecnológicos adoptados en el contexto de la educación superior. Se hará referencia al modo como las tecnologías, y particularmente las tecnologías inteligentes, se han venido incorporando al proceso de enseñanza aprendizaje.

En la segunda parte, se considerarán las habilidades que demanda el desarrollo profesional y personal ante las nuevas tendencias tecnológicas. Se trata de revisar dichas habilidades desde la perspectiva del que se forma y del que forma.

En la tercera parte, se abordará el rol del docente en función de los nuevos escenarios generados por la tecnología. Se busca examinar estas tendencias ante la necesidad de asumir y promover una enseñanza más compleja, personalizada, que propicie la autonomía y el aprendizaje permanente.

2. Recientes tendencias tecnológicas y su adopción en la educación superior

Las tecnologías han venido impactando a la educación superior en diversos momentos que muestran el paso de su condición de artefacto a su incorporación como parte fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje. Ya Cabero en 2009 señalaba que “la incorporación de las TIC a las instituciones educativas nos va a permitir nuevas formas de acceder, generar y transmitir información y conocimientos, lo que nos abrirá las puertas para poder



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 148-161, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1322>

flexibilizar, transformar, cambiar y extender el acto educativo” (pág. 151). Ciertamente, los efectos de las TIC en los entornos educativos se han venido mostrando en diversas etapas. En un primer momento, la tecnología opera como un complemento donde el instructor y la institución controlan la interacción social y el contenido. En la medida en que la tecnología evoluciona, se desarrollan aplicaciones para el manejo de contenidos a través de plataformas de enseñanza.

A ello le sigue un proceso de crecimiento acelerado de desarrollo de diversas aplicaciones que son incorporadas de múltiples formas al proceso educativo. Aumenta la capacidad de atender a un público cada más diverso y se produce un cambio con relación a la escolaridad en la medida en que se ofrecen cursos cortos y abiertos que dan respuesta a las necesidades de formación para el mercado.

Actualmente, nos encontramos en un proceso de transformación tecnológica que se manifiesta en el uso de tecnologías inteligentes con fuerte impacto en la enseñanza y el aprendizaje. En su análisis del Reporte Horizon 2017, García (2017) señala cómo las tecnologías pueden ir generando disrupciones en las formas de enseñar y aprender, decía que dicho reporte “como suele ser habitual, propone tendencias de base tecnológica en la innovación educativa, referido a la educación superior” y se refiere particularmente a “las tecnologías más relevantes que se adoptarán en el futuro” (p.16). En tal sentido, destaca el aprendizaje adaptativo y el aprendizaje móvil como tendencias fundamentales que pueden ir definiendo la educación del futuro.

Si se revisa el Reporte Horizon 2018 se identifican, además, algunas tendencias que están acelerando la adopción de tecnologías en educación superior a largo plazo. Del mismo modo, se destaca el avance de la cultura de innovación y la colaboración entre instituciones. A mediano plazo se hace énfasis en la adopción de recursos educativos abiertos y el surgimiento de nuevas formas de estudios interdisciplinarios. Finalmente, en el corto plazo, se llama la atención tanto sobre el auge en la medición del aprendizaje para adecuarse cada vez más a un mercado de trabajo exigente y cambiante, así como sobre el rediseño de los espacios de aprendizaje orientados al desarrollo de experiencias cada vez más prácticas (NMC Horizon Report Preview, 2018, pp.10-21).

Valga insistir en el avance de las tecnologías inteligentes que se han hecho cada vez más presentes en diferentes ámbitos de la educación superior. Su impacto podría significar una ruptura en el sistema de formación tradicional y el desarrollo de nuevas formas de asumir la enseñanza y el aprendizaje. Destaca en el reporte, entre los aspectos más complejos a enfrentar que limitan la adopción de la tecnología en la educación superior: la complejidad del rol que deben asumir los educadores más jóvenes para utilizar múltiples recursos tecnológicos; aplicar metodologías de enseñanza innovadoras; trabajar de manera colaborativa; participar en diálogos en línea; investigar, publicar y trabajar en función de una enseñanza cada vez más adaptada a las necesidades de los alumnos.

Entre los desarrollos tecnológicos más importantes para ser adoptados en la educación superior se identifican para dentro de un año, o menos, las tecnologías analíticas que permiten visualizar, representar e interpretar una gran cantidad de datos y dar respuesta a las necesidades educativas tales como la formación personalizada y la atención a estudiantes en riesgo. Estas tecnologías permiten tomar decisiones documentadas y hacer predicciones. De igual forma, la tecnología Makerspace plantea espacios informales de aprendizaje para experimentar con tecnología y aprender a través de la práctica y la



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 148-161, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1322>

exploración. Constituyen espacios para el aprendizaje y formación autodirigidos que enriquecen el aprendizaje basado en la investigación.

En los próximos dos a tres años se destaca en el informe Horizon 2018 el desarrollo de las tecnologías para el aprendizaje adaptativo. Se busca ajustar el entorno de enseñanza a las capacidades, estilos y necesidades del estudiante personalizando el proceso de aprendizaje. En este mismo período se subraya la incorporación masificada de la inteligencia artificial que ha venido evolucionando en el desarrollo de procesos de simulación de la percepción humana, la toma de decisiones y el aprendizaje. Destaca de manera significativa la simulación del funcionamiento de las redes neuronales que supone, entre otros, el reconocimiento de la voz y el procesamiento del lenguaje natural. Ello crea una amplia gama de aplicaciones para enriquecer el aprendizaje y la enseñanza (NMC Horizon Report Preview, 2018, p. 9).

Por otra parte, en los próximos cuatro a cinco años se prevé el impacto de la realidad mixta y la robótica en educación superior. La realidad mixta supone la combinación de la realidad física y la virtual en el mundo real, lo cual facilita el estudio de múltiples fenómenos desde perspectivas nunca vistas. Por su parte, el desarrollo acelerado de la robótica supone la realización de diversas funciones que formarán parte significativa de nuestro ambiente como una realidad natural. Muchas de estas tecnologías se están aplicando actualmente en centros de investigación y universidades de los países más desarrollados y se han ido extendiendo de un modo global al campo de la educación superior.

En efecto, las tecnologías llamadas inteligentes están impactando de manera reciente la experiencia educativa. Su presencia contribuirá sin duda a enriquecer los ambientes de enseñanza, promover la autonomía y personalización del aprendizaje y la socialización del conocimiento. Todo ello irá conformando nuevas facetas de la educación superior que van mostrando hasta ahora cambios progresivos en la medida en que incorpora la complejidad y versatilidad de estas tecnologías.

Internet y las nuevas tecnologías se han extendido con una velocidad inimaginada hace pocos años cuando se llamaba la atención sobre la así llamada brecha digital. El mundo digital permea todas las actividades económicas y tiene alcance global en la medida en que crece la conectividad y las tecnologías móviles. Ahora bien, estos procesos de cambio no están ocurriendo de manera similar en todos los países. CEPAL (2015) informa que:

Los países de América Latina y el Caribe siguen avanzando con grandes brechas, aprovechando no obstante la ubicuidad de internet, la convergencia tecnológica, las redes de alta velocidad y la revolución de los datos para expandir el acceso y el uso de las tecnologías digitales (p. 8).

Se desarrolla la Internet de las cosas y la analítica de los grandes datos que tienen su impacto sin duda en la educación superior. “El mundo que se viene”, utilizando una expresión de Oppenheimer (2014), está modificando la manera como interactuamos, presentamos las ideas y la información y nos comunicamos. En él adquiere un carácter dominante lo móvil que supone la rapidez de los dispositivos conectados a través de la red.

A ello se suma la proliferación de conceptos abiertos, contenido abierto, data abierta, recursos abiertos, unido a la transparencia y fácil acceso a datos e información. Y el otro elemento dominante es lo personal, entendido como la atención a la necesidad individual



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 148-161, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1322>

en cuanto a contenido, lugar y tiempo. Nos dirigimos hacia la producción de servicios y productos cada vez más personalizados.

Se van conformando de esta manera nuevas macro tendencias sociales identificadas con las siguientes denominaciones: “Contribución”, que “consiste en la evolución hacia una alta capacidad de influencia de los individuos en la toma de decisiones, mediante su organización en grupos con objetivos comunes”, la “Hibridación”, que “supone mezclar distintos mundos como el físico-digital, presencial-virtual, lúdico-profesional, público-privado, etc.”; la “Hiperestimulación”, que “consiste en la evolución hacia una constante recepción y sobrecarga de estímulos externos por parte de los individuos” y, finalmente, la “Experimentación”, que “consiste en la evolución hacia la participación en actividades con una mayor implicación vivencial y la emergencia del consumo emocional” (Fundación Telefónica, 2012, pp. XII-XIII).

Afectada por estas tendencias, la educación en general y en particular la educación superior está entrando en un período de transformación radical donde sus rasgos más relevantes se podrían caracterizar como:

- Permanente: formación continua a lo largo de la vida, lo cual supone un proceso constante de renovación del aprendizaje
- Personal: programas adaptados a las necesidades y requerimientos individuales. Se trata de que el individuo seleccione su propio trayecto de formación
- Abierta: recursos abiertos, currículo abierto, que demanda flexibilidad y versatilidad en la oferta de formación
- Mixta: convergencia de modelos de educación formal e informal, presencial y virtual con particular predominio de la educación a distancia y la convergencia de diferentes tecnologías
- Ubicua: educación en todo lugar como resultado de la idea de que el conocimiento se encuentra diseminado en diferentes espacios, objetos, tiempos
- Social: aprendiendo con los otros, debido al desarrollo de las redes de conocimiento que posibilitan la interacción y la creación

Estos rasgos se vienen presentando en las instituciones educativas que se enfrentan al reto de tener que cambiar rápidamente o salir del mercado. Ello, por supuesto, se hace más evidente en los países desarrollados. Sin embargo, a un ritmo más lento y con desigualdades, las instituciones educativas de los países en vías de desarrollo están incorporando estas tendencias.

3. Habilidades para el desarrollo profesional y personal ante las nuevas tendencias tecnológicas

Los cambios que las tecnologías provocan en todos los ámbitos van acompañados de la necesidad de nuevas destrezas y habilidades para poder responder con propiedad a las demandas del mercado de trabajo. Tal como se señala en el informe 2018 de la *Organización para la Cooperación y el desarrollo económicos* (OECD, 2018):

Lograr una mayor equidad en la educación no es solo un imperativo de justicia social, también es una forma de utilizar los recursos de manera más eficiente y de aumentar la oferta de conocimientos y habilidades que impulsan el desarrollo y la cohesión social y económica (p. 5).



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 148-161, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1322>

En tal sentido, más allá de las destrezas en el manejo de la tecnología, las tareas en el campo de trabajo están demandando actividades cada vez más interactivas y colaborativas al tiempo que se retoma la vieja idea del aprendizaje en la práctica como principio esencial para mantener actualizados a los trabajadores. Al respecto, Accenture (2018) señala:

Gracias a los avances en neurociencia y tecnología, el desarrollo de técnicas de aprendizaje experiencial ha progresado significativamente en los últimos años. Estas técnicas están dedicadas al aprendizaje a través de la aplicación práctica, en lugar de absorber el conocimiento escuchando o leyendo (p. 17).

Las grandes corporaciones se destacan como espacios de trabajo y de formación continua. Las habilidades requeridas en el campo de trabajo seguirán cambiando y estas serán cada vez más complejas en la medida que combinan habilidades de tipo técnico con habilidades sociales. El informe Accenture (2018) señala que:

la educación y los sistemas corporativos de aprendizaje a lo largo de toda la vida deben ser accesibles a todos para poder cerrar verdaderamente la brecha de habilidades. Los trabajadores que son vulnerables a la interrupción del cambio tecnológico deben ser identificados para las intervenciones dirigidas (p.25).

Dada la rápida y permanente evolución tecnológica, la actualización continua pasa a ser al mismo tiempo una responsabilidad de tipo individual, salvo en aquellas poblaciones más vulnerables, como la de aquellos rápidamente desplazados por la automatización. La población de tercera edad y aquellos con alguna discapacidad que requieren del esfuerzo del Estado para garantizar su inserción productiva al mercado de trabajo.

Es por ello que la cultura del siglo XXI posee un carácter multimodal, de múltiples soportes, y se muestra en diversidad de formatos o lenguajes. Se habla entonces de la necesidad de diversos tipos de alfabetización: audiovisual, digital e informacional. El ciudadano actual debe saber comunicarse, colaborar, buscar información, participar en la vida pública y aprender a aprender. Es pertinente en este caso tomar en cuenta los grandes escenarios que se afianzan en el siglo XXI (Monereo y Pozo, 2007, pág.16). Vale decir, el educativo, el profesional y laboral, el vinculado a la comunidad y el personal. Es el hombre enfrentado a los retos de la “segunda modernidad” (Beck, 2000; Shook y Knickrehm, 2018) considerado en el marco de la globalización y de los desafíos de la revolución tecnológica.

Mientras el adulto del siglo XXI es un migrante analógico que se debe ajustar a la generación propia de los nativos digitales, el paradigma educativo se mueve para incorporar lo audiovisual, digital e informacional como dimensiones importantes para la enseñanza y el aprendizaje, al tiempo que se van desdibujando las distancias y adquiere relevancia la educación virtual, el aprendizaje mixto y colaborativo. Efectivamente, “si bien la educación a distancia ha sido el término más utilizado, la creciente diversidad de los programas educativos, la personalización del aprendizaje y los modos de evaluación merecen el desarrollo de una construcción más integral y unificada.” (Siemens et al., 2015, p. 45).

En este contexto, entre las habilidades requeridas por el desarrollo tecnológico, tenemos en primer lugar, el pensamiento complejo, entendido como la combinación, entre otros, del razonamiento crítico, deductivo, el aprendizaje activo y, en general, un conjunto de capacidades cognitivas de orden superior (Morin, 1999, p. 47). En segundo lugar, la



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 148-161, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1322>

inteligencia socioemocional que implica la escucha activa, la percepción social, la persuasión y la negociación. En tercer lugar, se hace relevante la percepción y la inteligencia sensoriales que incorporan una amplia gama de capacidades que se han venido estimulando en interacción cada vez más íntima con la tecnología. En efecto, como señala Gardner (2015), “la existencia de una capacidad computacional nuclear anticipa la existencia de un sistema simbólico que aproveche esta capacidad” (pp. 4-5).

Estas habilidades se manifiestan igualmente en el contexto de la educación superior donde adquiere particular relevancia el dominio de una o varias disciplinas junto al desarrollo de las mencionadas habilidades para un desempeño exitoso en el mundo académico o empresarial (Fundación Telefónica, 2012). No es casual que entre las habilidades y competencias tecnológicas se haya destacado, por un lado, la alfabetización en medios. Por otro lado, las habilidades relativas al pensamiento crítico. Y finalmente, la socialización del conocimiento a través de las redes.

A ello se suma desde el punto de vista social, las competencias interpersonales y de autodirección, que incluyen la flexibilidad y adaptabilidad, la iniciativa, las habilidades sociales y de colaboración, la productividad, el liderazgo y la responsabilidad. Y finalmente, como señalamos anteriormente, la competencia para la formación continua, que implica la adquisición de la capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida.

En suma, tal como señala Dorfsman (2012) si bien se puede hablar de cuatro dimensiones que se deben fortalecer en el docente, vale decir, la académico-disciplinar, la técnico-pedagógica, la personal reflexiva, y la crítico-social y comunitaria, estas dimensiones deben ser reestructuradas a partir de la presencia de la dimensión digital que

considera los componentes más específicos de la Sociedad de la Información y su impacto en la enseñanza: la posibilidad de apropiarnos de los entornos tecnológicos, de construir nuevos espacios de trabajo y cooperación, de liderar comunidades, de publicar ideas y contenidos en forma privada, pública y semipública, el potencial multimedial a nuestro alcance (págs.1, 17-18).

Estas dimensiones suponen en conjunto el dominio y gestión de los entornos digitales, la interacción en el mundo de las redes, el procesamiento, jerarquización y uso de la información, y la transformación de la información en conocimiento.

4. Repensar la formación docente

Repensar entonces el rol del docente en función de los escenarios sociales y culturales de hoy, supone considerar diversos aspectos que permitan colocarlo críticamente en el contexto de las nuevas tendencias tecnológicas.

En primer lugar, se trata de comprender la formación docente en el contexto tecnológico desde el pensamiento complejo, divergente, crítico, ante procesos que suponen una transformación permanente. Desde esta perspectiva, la tecnología es vista como una extensión de lo humano y como generadora de nuevos espacios para el aprendizaje y la enseñanza, al tiempo que ha de tomarse en cuenta su condición de instrumento de dispersión, aislamiento y desinformación.

En segundo lugar, podemos destacar la enseñanza estimulante debido a que las tecnologías permiten la implantación y uso de contenidos multiformato para estimular y captar la



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 148-161, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1322>

atención de los alumnos. En la medida en que convergen, por ejemplo, la realidad ampliada y la virtual, se enriquece la enseñanza, donde los procesos de simular, ampliar la visión, manipular la realidad, son apenas algunas de las posibilidades de formación y transmisión del saber.

En tercer lugar, se extiende el así llamado “aprendizaje reticular” debido a la proliferación del mundo de las redes. Aunque es conveniente advertir que no existe algo así como una estructura homogénea de desarrollo de las redes, sino que más bien se aprecia su entrelazamiento en forma espiral, sobre todo si se toma en cuenta la presencia de la investigación inter e intradisciplinaria que da cuenta de la aparición de nuevas conexiones en las diversas áreas de investigación de las que debe formar parte el docente en el proceso de generación y socialización del conocimiento (Astorga y Martínez, 2017, pág.72).

Tal como lo plantea Pérez Gómez (2012) “Parece evidente que ya no pueden entenderse los procesos de enseñanza-aprendizaje donde los individuos se ponen en contacto con la información y el conocimiento disponible, sin la presencia poderosa y amigable de las TIC y en particular de la red de redes” (pág.69). Efectivamente, los agentes clave del sistema educativo se organizan en comunidades para compartir el proceso de aprendizaje, mientras que el profesor dinamiza y articula la interacción con los pares, con los alumnos, con la comunidad. Las redes van conformando un entramado complejo de intercambios que enriquece el proceso de producción y transmisión de conocimiento. Las redes facilitan del mismo modo el intercambio de servicios educativos de forma ubicua, no restringida a un entorno físico o geográfico concreto.

En cuarto lugar, cabe destacar el aprendizaje personalizado donde la educación se adapta a las necesidades y al ritmo del alumno. Se habla de tecnologías adaptativas que con base en la inteligencia artificial permiten el desarrollo de plataformas de enseñanza que hacen seguimiento al ritmo y necesidades de aprendizaje del alumno. La enseñanza se va desarrollando “a la medida”, en respuesta a los intereses, ritmo y necesidades de cada uno. En tanto se trabaja en función de la creación de recursos abiertos y de experiencias de currículo abierto, se amplían las posibilidades para personalizar cada vez más el aprendizaje y la enseñanza.

En quinto lugar, es necesario fortalecer el denominado “aprendizaje en la práctica” que supone un proceso de acompañamiento durante la carrera docente, la oferta de programas actualizados tanto en el área didáctica, tecnológica, así como en la especialidad. Ello se acompaña de la generación de espacios para el trabajo colaborativo y reticular, así como la creación de estímulos durante la trayectoria académica del docente.

Dentro de este contexto cobra particular relevancia la formación del docente y en especial el docente en la educación superior. Tema complejo de abordar debido a que supone la interacción de diversos aspectos que no siempre dependen del propio docente. Es oportuno recordar en este sentido la expresión de Fullan (2002) “La educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación” (pág. 122). Ciertamente la formación docente se presenta como un fenómeno complejo y diverso que ha de tomar en cuenta nuevas y complejas interrelaciones que en el contexto tecnológico involucran lo personal entendido como voluntad de formación, la dimensión social vista como aprendizaje con los pares y desde los pares y, finalmente, la dimensión institucional que demanda nuevos contextos de enseñanza que favorezcan la búsqueda de metas de perfeccionamiento dentro de la organización.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 148-161, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1322>

Estas dimensiones si bien han formado parte de la comprensión de los procesos de formación docente, suponen al mismo tiempo tomar conciencia de los principales obstáculos que dificultan el desarrollo de la carrera docente. Ello adquiere particular complejidad en la medida en que las tecnologías adquieren mayor presencia en la educación superior. Vamos a detallar algunos de esos obstáculos. En la dimensión personal, por ejemplo, el individualismo y el aislamiento; la resistencia al cambio; la escasa motivación; la falta de estímulo y reconocimiento. En la dimensión social: ausencia de espacios para el trabajo grupal; ausencia del acompañamiento en la carrera docente; ausencia de programas para fortalecer las competencias. Finalmente, en la dimensión institucional: la poca dotación de recursos; el escaso apoyo a las iniciativas de los profesores; la desarticulación y fragmentación de la formación docente; la poca planificación de tiempos, espacios y recursos que garanticen la participación del profesorado en consonancia con las exigencias que plantea el medio universitario.

Se ha de abordar la formación docente como proceso de reflexión, construcción y reconstrucción de la propia práctica a partir de la dimensión personal, social e institucional como un espiral en constante crecimiento, como un proceso continuo que favorece el replanteamiento de la acción docente -desde la mirada de sus protagonistas- en correspondencia con las exigencias que le plantea el contexto. Se trata, como hemos venido mencionando, de un proceso de desarrollo personal que se va conformando como ruta inteligente que permite una formación holística y flexible y facilite la movilidad del docente de acuerdo a sus necesidades (Martínez y Amaro, 2008, pp.56-59).

En correspondencia con estas dimensiones, la sociedad del conocimiento demanda a su vez nuevas competencias ante las cuales los docentes deben estar preparados. Se trata de orientar el proceso de formación hacia el desarrollo del pensamiento autónomo, crítico y colaborativo en los nuevos entornos que genera la sociedad del conocimiento. En este sentido, el rol del profesor sigue un proceso profundo de transformación como propiciador de las condiciones para que los aprendices construyan su propia ruta de aprendizaje.

Dado este contexto, la formación docente debe reconfigurarse de modo que contemple la comprensión de los nuevos escenarios educativos más allá de las fronteras escolares. No se trata solamente del aprendizaje de nuevos códigos comunicacionales, de la incorporación de nuevos artefactos o de la creación de nuevas relaciones; más bien se trata de irse preparando para responder a las demandas de un contexto global en permanente transformación.

En suma, se puede sostener que las nuevas tendencias tecnológicas se han convertido en una referencia obligatoria en la consideración de la formación del profesorado. La tecnología se ha convertido en un eje transversal de la docencia, la investigación, la vinculación y la gestión, y hoy en día se toma cada vez con más frecuencia para el reconocimiento del docente. Pero más allá de eso la tecnología está creando nuevos escenarios educativos que no podemos todavía anticipar con claridad. Lo que cabe afirmar, en definitiva, es que los cambios van a continuar, son indetenibles y seguirán demandando la reestructuración permanente del rol del docente.

5. Conclusiones

La evolución de la tecnología hacia formas cada vez más inteligentes, está ejerciendo una presión para el cambio del rol tradicional del docente. Estas tecnologías se están integrando como parte del entorno natural del individuo, propician el surgimiento de nuevas fronteras



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 148-161, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1322>

para el desarrollo del conocimiento, amplifican los modos de conexión y contribuyen a la personalización de la enseñanza.

Las tecnologías están propiciando nuevos espacios cada vez más abiertos para el aprendizaje. Estamos ante la presencia de una ruptura con los espacios y modelos tradicionales de formación. Esto está obligando a crear escenarios más versátiles, interrelacionados y comunicados de múltiples formas con todos los pliegues de la sociedad, donde el sujeto se convierte en un aprendiz que dicta su propia formación esta vez en el seno de una red creciente de puntos que no se anclan en el uso de un fundamento sino en la construcción de una trayectoria de infinitas posibilidades.

El entorno está demandando cambios en los modos de relacionarse. Ello supone la necesidad de desarrollar la adaptabilidad con más énfasis. La adaptación se había venido tomando como un proceso natural de la relación del hombre con el mundo que lo rodea. Lo significativo en estos tiempos es el inmenso poder y la rapidez de transformación que provoca la tecnología y la urgente necesidad de asumir los cambios desde situaciones inéditas que demandan la emergencia de nuevas y cada vez más complejas habilidades.

Del mismo modo, si bien el desarrollo de las redes crea un nexo más fuerte entre intercambio y creación del conocimiento, al mismo tiempo se juntan actitudes y habilidades que propician la empatía y a la vez la lucha por el reconocimiento que dan lugar a un espesor más variable de la afectividad. Son aspectos de la subjetividad que se van modificando aceleradamente en la medida en que son requeridos por el mercado de trabajo. La tecnología aísla y a la vez conecta; individualiza y al propio tiempo genera nuevas formas de sociabilidad, fortalece la autonomía y crea dependencias ineludibles.

Ante cambios de este tipo, el docente se encuentra en la necesidad de afrontar su propio proceso de transformación, pues ya no es en sí mismo la fuente del saber sino apenas un eslabón, un punto en la trayectoria del aprendizaje del otro. Este proceso exige ciertamente la permanente adopción de nuevos artefactos y a su vez el uso de nuevos códigos comunicacionales, la apertura hacia el pensamiento divergente y complejo que logre enfrentar las tensiones que existen entre lo global y lo fragmentario.

En este contexto se debe revisar la formación docente para la incorporación auténtica y crítica de la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje. La flexibilidad y creatividad son aspectos fundamentales para poder afrontar el compromiso de trabajar en función de hacer converger los modelos de educación formal e informal, combinar lo presencial y lo virtual tanto en la estrategia como en el manejo de los recursos. Ello como respuesta a la demanda creciente de una educación cada vez más multimodal y personalizada donde el proceso de aprender se articula con la experiencia de formar parte de una comunidad y de adquirir habilidades para comunicarse y actuar.

En suma, podemos afirmar con Gardner (2010) que la formación docente ante las demandas de la nueva era tecnológica debería orientarse a fortalecer una nueva manera de pensar, entendida como una mente sintetizadora que analiza información. Se trata a la vez de potenciar el desarrollo de una mente creativa que se plantee preguntas diferentes y nuevas respuestas. Del mismo modo, que haga posible una mente tolerante que busca ponerse en el lugar del otro y una mente ética que persiga no solo la excelencia sino también el compromiso. Una mente conectada que crea y comparte a través de redes. Se trata de asumir los retos que supone saber, enseñar y cambiar en la era de las tecnologías inteligentes.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 148-161, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1322>

Valga cerrar esta breve incursión sobre el docente en el mundo de las tecnologías en la educación superior, con las sugerentes palabras de Pérez Gómez (2012):

Todo nuestro saber, querer y hacer se concentran en ayudar a que cada individuo, cada aprendiz, se construya como sujeto singular, irreplicable, autónomo y por ello, admirable, una combinación original de sabiduría, solidaridad y belleza. Nuestra creación se plasma en ayudar a crear, en estimular, acompañar y orientar la creación ilimitada de los demás. ¿Puede concebirse una profesión más abierta, digna, atractiva y absorbente? (pág.314).



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 148-161, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1322>

Bibliografía

- Accenture. (2018). It's learning. Just not as we know it. How to accelerate skills acquisition in the age of intelligent technologies. Visit us at www.accenture.com/research
- Astorga, O., Martínez, A. (2018). "Las redes de investigación. Nuevas formas de generación de conocimientos", en Autores varios, Experiencias en la Formación de Postgrado. Universidad Tecnológica Indoamérica.
- Beck, U. (2000). Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización, Barcelona, Paidós.
- Cabero, J. (2009). "La formación tecnológica del docente universitario", en Fernandez, A. y Martínez, A. (Coordinadoras). Nuevos ambientes de enseñanza. Miradas iberoamericanas sobre tecnología educativa. Caracas. Editorial CEC, SA
- CEPAL (2015). La nueva revolución digital. De la Internet del consumo a la Internet de la producción. Quinta Conferencia. Ministerial sobre la Sociedad de la información de América Latina y el Caribe. México.
- Dorfsman, M. (2012). La profesión docente en contextos de cambio: el docente global en la sociedad de la información. RED DUSC http://www.um.es/ead/reddusc/6/marcelo_dusc6.pdf
- Fullan, M. (2002) Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Madrid. Ediciones AKAL.
- Fundación Telefónica. (2012). Aprender con tecnología. Investigación internacional sobre modelos educativos de futuro. Editorial Ariel, S.A.
- García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, vol. 20, núm. 2, 2017, pp. 9-25. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331453132001>
- Gardner, H. (2010). Cinco mentes para el futuro. Barcelona: Paidós
- Gardner, H. (2015). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.
- Hardt, M. y Negri, A. (2017). Assembly. New York. Oxford University Press.
- Martínez, A. y Amaro, R. (2008). Imperativos en la formación del docente universitario. Docencia Universitaria. pp.53-80.
- McKinsey Global Institute. Skill-Shift-Automation-and-future-of-the-workforce-May-2018.
- Monerero, C. (coord.). (2005). Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender. Barcelona: Graó.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona. Editorial Paidós
- NMC Horizon Report Preview (2018). Higher Education Edition
- Pérez Gómez, A.I. (2012). Educarse en la era digital. La escuela educativa. Madrid. Ediciones Morata



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 148-161, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1322>

Siemens, G., Gasevic, D., & Dawson, S. (Eds.) (2015). Preparing for the digital university: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning. MOOC Research Initiative.

Shook, E. y Knickrehm, M., (2018). Reworking the Revolution, Accenture, [Accessed 06 August 2018]. Disponible en <https://www.accenture.com/us-en/company-reworking-the-revolution-future-workforce>

OECD (2018), Effective Teacher Policies: Insights from PISA, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603>

Oppenheimer, A. (2014) Crear o morir. La esperanza de Latinoamérica y las cinco claves de la innovación. Bogotá. Penguin Random House Editorial, S.A.

Autores

ANA BEATRIZ MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, Doctora en Educación en la Universidad de Arkansas (1999); Magister en Educación en la Universidad de Arkansas (1997); Especialista en Ciencias Administrativas, mención Informática en la Universidad Central de Venezuela en 1990; Licenciada en Educación en la Universidad Central de Venezuela (1979). Visiting Scholar en la Universidad de Cornell, Montreal, Padova y en la University of South Florida.

Actualmente es profesora titular de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela y de la Universidad Católica Andrés Bello. Ha sido coordinadora del Programa de Educación a Distancia, del Programa de Formación Docente del Profesorado y del Programa de Vinculación Universitaria. Sus principales temas de investigación incluyen la educación a distancia, la educación superior virtual, el aprendizaje colaborativo. En los últimos años, se ha centrado en el impacto de las tecnologías inteligentes en la educación superior y en la formación docente. Es autora de varios libros y numerosos artículos publicados en varias conferencias y revistas especializadas.

OMAR ASTORGA Doctor en Filosofía en la Universidad Simón Bolívar (Venezuela) en 1998; Estudios de Maestría en Filosofía en la Universidad Simón Bolívar (1993); Licenciado en Filosofía en la Universidad Central de Venezuela (1980). Visiting Scholar en las Universidades Columbia, Oxford, Padova, entre otras.

Actualmente es profesor titular de la Escuela de Filosofía de la Universidad Central de Venezuela. Fue Coordinador Central del Postgrado de la Universidad Central de Venezuela. Ha sido representante por Venezuela de la Red de Macrouniversidades y de la red Alban de la Unión Europea. Sus principales temas de investigación están dedicados a la filosofía política moderna y contemporánea y al ensayismo latinoamericano. En los últimos años, se ha centrado en los usos de la Biopolítica, el estudio de la Soberanía, la filosofía en Venezuela, y en la obra de Thomas Hobbes y Octavio Paz. Ha sido ganador de premios y reconocimientos por su investigación filosófica. Es autor de varios libros y numerosos artículos en reconocidas revistas especializadas.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 148-161, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1322>

Evaluación sobre las relaciones de poder, estado y educación

Evaluation about the relationships of power, state and education

Juan Durán-Molina

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

jduran@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-6586-1707>

Fernando Rodríguez-Arboleda

ipiamat2008@yahoo.es

<https://orcid.org/0000-002-0041-4284>

(Recibido: 20/05/2018; Aceptado: 1/06/2018; Versión final recibida: 15/06/2018)

Cita del artículo: Durán-Molina, J. y Rodríguez-Arboleda, F. (2019). Evaluación sobre las relaciones de poder, estado y educación. *Revista Cátedra*, 2(1), 162-174.

Resumen

Las relaciones entre Poder, Estado y Educación desentrañan los opuestos materialmente existentes y las consideraciones teóricas del contenido esencial de poder. Desde la vertiente dialéctica se explica las implicaciones de la existencia del poder en el aparato del estado que es un órgano de dominación. Se describe el control que tiene el poder sobre el estado y sobre la educación, que es poderosa herramienta para transmitir la cultura dominante en cada etapa de la historia. Esto explica que la educación es parte de una realidad compleja que está unida a procesos económicos, políticos, jurídicos sobre los cuales el estado es un moderno administrador de empresas y, pretende que la educación esté sometida a las leyes del mercado. Por otra parte, pone en evidencia a la enajenación que sin ser exclusiva del capitalismo es el enemigo central de los humanos ante lo cual se debe tomar conciencia hacia una resistencia crítica que permita consolidar una formación independiente, autónoma y solidaria. Se trata de evaluar la relación entre poder, estado, educación y cuáles son las condiciones de la producción del saber en cuanto a qué se lo produce, la finalidad social de éste, en qué se lo utiliza y sobre todo quién lo controla. El objetivo es evaluar por qué hay una relación directa entre saber/poder como extensión de todo y la relación con las inequidades sociales de las cuales el estado es el garante incondicional. Para demostrar lo expuesto, el artículo de forma cronológica relaciona el estudio al estado liberal conservador que hace su aparición a principios del s. XX, posteriormente al estado desarrollista que surge desde los años sesenta del mismo siglo y durante la aplicación del modelo neoliberal.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 162-174, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1550>

Palabras Clave

Educación, estado desarrollista, estado liberal conservador, neoliberalismo, relación saber/poder.

Abstract:

Relations among Power, State and Education uncover the opposite existing materially and the theoretical considerations of the essential content of power. From the dialectical point of view, the implications of the power existence in the State apparatus are explained, being a domination and control organ, which exerts the power and its capacity to handle the State and the education as a transmission tool of the dominant culture in history. Education is part of a complex reality linked to economic, political, legal processes in which the State is a modern business administrator and the education is subjected to the market laws. On the other hand, education reveals the alienation that without being exclusive of capitalism is the main enemy of the human being, so awareness should be taken towards a critical resistance, which allows to consolidate an independent, autonomous and solidarity formation. The aim of the article is to explain the relation among power, State and education, as well as the conditions of the production of knowledge and the social purpose, and above all who controls it, since there is a direct relation in knowledge/power as an extension, and the relation with the social inequities in which the State is the unconditional guarantor. The article is written in a chronological way to study the liberal, conservative State which appears at the beginning of the XX century; later to the developmental State which arises in the sixties of this century and during the application of the neoliberal model.

Keywords

Education, relation of knowledge/power, alienation, critical thinking, liberal conservative State, development, neo-liberalism.

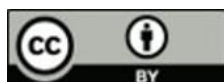
1. Introducción

Un viejo proverbio dice que enseñar a pescar es mejor que dar pescado. El obispo Pedro Calsaldáliga, que vive en la región amazónica dice que sí, que eso está muy bien, muy buena idea, pero ¿qué pasa si alguien compra el río, que era de todos; y nos prohíbe pescar? ¿O si el río se envenena, y envenena a sus peces, por los desperdicios tóxicos que le echan? o sea: ¿qué pasa si pasa lo que está pasando?"

—Galeano, 2011, p. 334

Efectivamente, la educación es una realidad compleja indiscutiblemente unida a procesos económicos, sociales y políticos nacionales e internacionales en donde se evidencia, más que todo en los tiempos modernos, la presencia hegemónica de los grandes negocios transnacionales dispuestos a ser más capital y menos mundo. Esta realidad existe al extremo de que los recursos naturales se agotan, la soberanía alimentaria y cultural de cada país se resquebraja, se crean instrumentos jurídicos supranacionales; los gobiernos se convierten consciente e inconscientemente en modernos administradores de “empresas” y la educación pretende ser controlada por la ley del mercado.

Pues bien; la educación es un fenómeno social cuyo devenir depende, en última instancia, del conjunto de los fenómenos sociales. El interés de algunos filósofos y educadores modernistas y posmodernistas es velar por la base material del capitalismo, por dejarla



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 162-174, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1550>

intocada, por divorciar sus análisis sociales y culturales del estudio del modo de producción. Así, formularían soluciones ante el caos del mundo actual solo en el plano superestructural, lo que por cierto explica que las relaciones de poder en cualquiera de los niveles y procesos del sistema educativo tampoco se desligan de las relaciones sociales de producción.

En tal virtud, desde el lado de los “excluidos”, “los desechables”, “los sobrantes” y los “indignados”, es decir, la mayoría; es posible realizar una resistencia crítica y organizada. Esto, en términos educativos significa construir amistades fervientes, maximizar la compañía inteligente, fomentar la crítica con la acción colectiva de tal forma que estemos dispuestos a usar la estética de las derrotas para decir no a la inmovilidad, no a la domesticación intelectual, moral y política por parte de mandamases que frecuentemente intentan sacralizar su prepotencia como actos de buena fe y para nuestro propio bien.

La formación de seres humanos y de profesionales de nivel superior, que esté ligada al pensamiento crítico tiene como base la educación para la libertad, a fin de que sea un desafío democrático en este mundo hegemónico por el mercado, que hace de los humanos seres que se alienan con el consumismo. Un principio fundamental de la educación es no solamente formar meros profesionales calificados, sino seres humanos que sean protagonistas de cambios históricos y sociales.

Concretamente, se reflexionará de manera objetiva, pero a la vez crítica entre saber, poder y educación puesto que se considera que hay implicaciones en la práctica escolar, ya que el poder dado por el lugar que se ocupe en un proceso de creación de la riqueza determina que el punto de partida no es el mismo para todos los niños. La primera forma de discriminación social es la dada por el origen pobre de un ser humano en términos económicos, lo que se explica en el párrafo anterior, hay una segunda en relación con el capital cultural que irán acumulando durante la vida y que, garantizará a unos más que a otros una vida digna, trabajo estable y capacidades mejor desarrolladas. Así mismo se hace referencia a las prácticas escolares que no son aisladas de los procesos sociales del contexto, también son un reflejo de las relaciones de poder y de serlo así, se justifica el presente trabajo y uno de los objetivos que se relaciona con el planteamiento que dice que las formas de cultura y los aprendizajes evaluados como válidos son los aceptados por quienes detentan el poder que a su vez determinan qué es verdad y cuáles serán los conocimientos discriminados al silencio.

Por lo tanto, investigar para encontrar el verdadero camino sin cadenas por el que debe transitar la educación debe tener un valor transformador que justifica este esfuerzo, de forma que no solamente existe interés académico o epistemológico en el sentido de desarrollar la teoría o verificarla en la praxis. Además, existe la posibilidad de apuntar al objetivo de enfrentar posiciones que convierta a la educación en un acto humano para humanizar en los mejores términos de la convivencia social solidaria, libre igualitaria y equitativa en todas las formas.

Podría entenderse, desde otra perspectiva que la importancia de ejecutar esta investigación tiene que ver con la calidad de la educación en general y universitaria en particular, lo cual es acertado en la medida de que ésta se determina según sea su respuesta a la demanda social que tiene relación con la vida digna de la que se ha hecho referencia. Se justifica también porque va dirigida a los amantes de la libertad, seguimos la contrasena de quienes murieron por la reconquista de todo aquello que es irreductible a los sistemas y a las burocracias paralizantes.



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

A continuación, el estudio tiene como fuente de origen bibliografía calificada de las Ciencias Sociales y una práctica profesional ligada a la academia universitaria que, además ha trascendido los límites físicos de la escuela puesto que se entiende que el campus universitario no es suficiente para educar. Además, deben los docentes hacer las necesarias reflexiones teóricas que fundamentan las prácticas que junto a la teoría evidencian el espiral teoría-práctica.

El estudio se constituye en un encuentro indisoluble entre la praxis educativa de la cual los maestros son protagonistas de la teoría en Ciencias Sociales. Esto explica las relaciones de producción que no es ningún anacronismo teórico, sino que abre la posibilidad a un acceso a contenidos críticos, ideológicamente comprometidos donde, la neutralidad no es posible.

2. El saber, el poder y la educación en los siglos coloniales

Una de las cuestiones fundamentales en materia educativa relacionada con la temática, es la cuestión del poder, y esto significa a criterio personal saber:

- ¿Quién lo controla?
- ¿Cómo llegó a él?
- ¿Para qué lo utiliza?
- ¿De qué medios se sirve?
- ¿Cuál es su finalidad?

Desde este punto de vista y considerando históricamente el problema de la educación, se ve que ha sido utilizada por el poder para reproducir las inequidades sociales a través del Estado. Como dice Merani (1980) “Lo que no se considera políticamente exhibible se oculta simplemente. Así el poder edificado a la manera de las grandes mafias se interrelaciona con lo antisocial” (sección Presentación, párr. X) pues bien el poder discrimina del conjunto de conocimientos, aquellos válidos para su permanencia y los socializa y difunde. Como prueba de lo dicho anteriormente, en la colonia, y hasta muchos años después de los procesos de independencia de América Latina, la Universidad en particular y la educación en general estuvo instrumentalizada por la Iglesia. Permanentemente se ha utilizado el nombre del Dios cristiano como coartada para los saqueos de los recursos naturales, la expropiación de tierras y saberes incompatibles con sus procesos de conquista.

Con la finalidad de consolidar los fundamentos de la propuesta del artículo presente y sus objetivos, el historiador ecuatoriano Ayala (1994) señala:

todo el aparato político de la Real Audiencia de Quito que incluía los cabildos y la propia Iglesia sometida al control estatal. En efecto, gracias a una concesión del Papa, los soberanos españoles recibieron el derecho llamado de Patronato sobre la Iglesia americana” (p. 43).

El autor relaciona el poder, el control del saber y la educación. Como se sabe, y la lectura deja muy en claro, la Iglesia Católica tenía el poder sobre la educación y a su vez, sobre la iglesia tenía control el estado colonial. Continúa Ayala (1994) “De este modo encontramos a la Iglesia firmemente enquistada en el aparato estatal colonial, ejerciendo un virtual monopolio de la dimensión ideológica de la sociedad” (p 43). Esto permite afirmar que los sacerdotes tenían la función no solamente de evangelizar a las masas indígenas proceso que lo cumplían en las parroquias y conventos y la función educativa de los colonizadores con lo que Ayala (1994) continúa reflexionando “imponen su cosmovisión de la cristiandad como horizonte ideológico” (p. 43) al decir esto se refiere a la iglesia como institución



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 162-174, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1550>

humana -no como derecho individual a la religiosidad- que al serlo tiene y desarrolla intereses políticos.

En el Alto Perú, en cuanto a la autoridad del estado monárquico en la universidad de Charcas durante la época colonial se enseñaba que los jesuitas como son seguidores de Santo Tomás de Aquino, enseñaban su doctrina, que según dice Vázquez, (1983) "llegaban mediante silogismos según el cual la autoridad del estado reside en Dios de quien pasa al pueblo el cual a su vez cede esa autoridad a una persona que es el jefe del estado, en este caso el monarca" (p. 165) Esta es la escolástica española que en un juego artificioso de palabras refleja la realidad de la relación entre el poder, los que poseen el saber y la educación.

Por cierto, que el silogismo por otra parte evidencia que en esas relaciones de poder se preconiza la intervención del pueblo lo que es reflejo de una democracia que es más ficción que realidad. Esto demuestra la diferencia de la postura de los reyes franceses de los siglos XVII y XVIII que consolidaban el autoritarismo absolutista cuando plantean que el poder viene directamente de Dios al rey y la educación reflejará esa realidad.

¿Qué se enseñaba? Es una pregunta clave para encontrar las relaciones saber poder y entonces es muy claro determinar que inicialmente se conquistó a los pueblos de las tierras que ellos no conocían, mediante la violencia armada, pero como era imposible mantener un ejército de ocupación en un continente tan enorme, era necesario apoderarse de las conciencias de sus habitantes. El medio utilizado y muy eficaz es la cultura y específicamente el mecanismo de difusión de ella que es la educación. Se enseñaba a los indios nativos el catecismo, música sacra junto con agricultura y artesanías para que produjeran lo que los chapetones y criollos requerían para su manutención. No consideraban necesario la lectura y escritura.

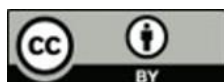
En el caso del Ecuador, para 1767 la iglesia no solo era dueña de alrededor de 109 haciendas en la Real Audiencia de Quito- La iglesia católica tenía además la mejor arma de control que son las diversas expresiones culturales que por otra parte tienen una fuerte raíz social como las fiestas y formas del ser social de la época las que acomodan formas culturales extrañas al mundo americano de esos siglos, construyendo un sincretismo religioso y cultural pero que, de esa conjunción pierde su naturaleza la cultura autóctona.

3. La relación saber, poder y educación en los años republicanos

El estudio de la historia del Ecuador republicano nos muestra un devenir social y económico que se inicia en 1830 calificado por la sabiduría popular como último día de despotismo y primero de lo mismo que hace relación con el mantenimiento de las formas de explotación colonial y formas de educación elitista bajo el poder de la iglesia. La República para la América independiente de España no significó de ninguna emancipación económica o lucha antifeudal, solo fue un proceso político en el que los terratenientes y criollos salieron aventajados.

Dentro de las obras artísticas, en Lima, Potosí y otras ciudades se desarrolló el teatro que fue de carácter religiosos e histórico, escrito en lenguas quechua y aymara con el objetivo de evangelizar. Vázquez (1983) manifiesta:

Las piezas teatrales se representaban especialmente en Corpus Christi y en las noches de fiesta denominadas paganas o mascaradas y en las novenas de fin de año o de algún santo al que rendían culto se hacían comedias de carácter sagrado (p.179).



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

Las Universidades coloniales enseñaban filosofía que era concebida como sirvienta de la teología, pues, el objetivo es justificar la existencia de Dios por medios racionales. En la Real Audiencia de Quito tenemos el Filosofado de San Fulgencio, también se enseñaba escolástica y moral. Las facultades de Derecho enseñaban las leyes de Indias: leyes reales, civiles y canónicas, se enseñaba gramática y latín. Los centros educativos gratuitos de nivel medio que estaban destinados a instruir a sectores medios del pueblo, enseñaban a leer y escribir, catecismo y música sagrada, lo que demuestra que la educación está al servicio del poder temporal de la iglesia y de la monarquía. Russell (2004) al respecto, indica:

La religión como suelen decir sus defensores es la fuente de nuestro sentido de la obligación social. Cuando un hombre hacía algo que desagradaba a los dioses el castigo divino cae sobre todos de ahí que su conducta fuera un asunto de interés general... esto implica que los vicios privados provocaban calamidades públicas (p 128).

Con estas reflexiones relacionadas con la religión, lo social y la educación, se demuestra que el saber aceptado por la Iglesia y obligatorio para el pueblo es instrumento de control social. Cuando se revisa la literatura relacionada con el proceso de desarrollo histórico del Ecuador que, por cierto tiene coincidencias con otros países ya que se trata de un continente que vivió y vive realidades semejantes, determinadas éstas no solo por los procesos internos sino además por la cadena que nos ata al norte del Planeta en una suerte de relación desigual justificada a nombre de la división internacional del trabajo se evidencia un caminar social que, condujo a nuestros países a incorporarse más temprano que tarde al sistema capitalista mundial. En este proceso de igual manera la educación, va a ser instrumentalizada por el Estado que asumió en el devenir social, formas de: Estado liberal conservador, Estado desarrollista y Estado neoliberal.

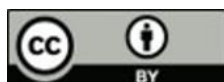
Cuando las sociedades subyugadas por el colonialismo, cito para consolidar, lo que afirman Acosta y Cajas (2015)

devinieron en capitalistas y no pudieron basar su acumulación originaria a costa de otras sociedades más débiles, optaron por enfocarse en la explotación local de su fuerza de trabajo. Así, estas últimas sociedades devinieron en un “capitalismo tardío” donde el proceso de acumulación quedó condicionado por su dependencia histórica del capitalismo temprano” (p. 134).

Estas realidades son de suma importancia para entender los procesos de aculturación y enajenación no solo del producto del trabajo que en el capitalismo se da a través de la plusvalía sino que, también implica enajenación de la conciencia de la propia realidad por medio de saberes. Estos saberes se transmiten desde la escuela y los docentes son el instrumento muchas veces inconsciente de esos procesos, además de otras prácticas y costumbres que restan identidad a los pueblos y son promovidos desde el norte.

4. EL saber, poder y educación en el Estado liberal conservador

Cuya prevalencia ocurre entre 1880 y 1930 que se consolida con la Revolución Liberal de 1895 pero que, a pesar del triunfo burgués, los terratenientes y la iglesia conservan a pesar del triunfo liberal, un alto poder económico, político e ideológico, lo que permite la denominación utilizada. Si bien se produce la extensión gradual de la educación pública y gratuita a todas las capas sociales bajo los criterios del pensamiento positivista ilustrado en contra del clerical, no logra emanciparse de su carácter de clase. Tanto es así que, para el liberalismo latinoamericano, la supresión de la esclavitud fue un logro más fácil de resolver



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

que la eliminación de la servidumbre indígena, problema estructural que acomodado a los intereses del gran capital genera marginación, inequidad y pobreza para muchos sectores y capas sociales indígenas y mestizas. Es más, durante muchos años el Estado Docente no tiene establecimientos educativos propios, los que son sostenidos por los hacendados en muchos casos. Los sueldos y salarios para el profesorado son bajos, falta personal administrativo especializado, así como también en lo relacionado a mobiliario escolar y material didáctico. La situación es más complicada en las zonas rurales, en donde el abuso mezquino de una parte de la oligarquía regional, deja mucho que desear para el avance de la cultura y la educación.

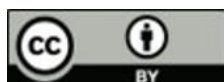
Los países llamados erróneamente como países en vías de desarrollo, tienen un proletariado tan explotado como a inicios de la revolución industrial, pero en condiciones de sociedades agrarias atrasadas, con una fuerte clase terrateniente caudillista que requiere poco conocimiento frente a una tecnología hasta pasados los cincuenta del s. XX. Según afirma Merani (1980) a la educación el poder pedía solo dos cosas “capacidad para el trabajo, que lograba con esa rudimentaria educación primaria, y sumisión a sus fines, que obtenía por el imperio de la ley aplicadora de la fuerza y, sobre todo, con la presión del hambre de los desocupados” (p. 25).

Con el Estado desarrollista (1945 -1981) en donde se pone de manifiesto un modelo de industrialización para la sustitución de importaciones, la educación crece cuantitativamente. Sin embargo, conforme se analiza en el trabajo de tesis de Maestría en Historia del Ecuador de Rodríguez (2005) bajo los fundamentos resultantes de la aplicación de las dos reformas agrarias, los sectores más favorecidos van a ser precisamente las clases medias; los sectores populares en cambio no, por cuanto una vez separados de sus medios de producción, gran parte de la misma, migran hacia las ciudades en calidad de un subproletariado lleno de necesidades y problemas insatisfechos. A partir de entonces, muchos países de América Latina y particularmente el Ecuador, dejará de ser un país eminentemente rural para convertirse aceleradamente en un país urbano (Rodríguez,2005, p.45).

Según los sectores de poder el modelo desarrollista permitiría en poco tiempo, alcanzar un nivel económico, social y educativo equivalente al de los países ricos, en donde quedarían resueltas algunas contradicciones significativas relacionadas con la pobreza, el desempleo o la inflación. Sin embargo, la realidad fue distinta y el desencanto más. Como lo dice Juan Cepeda en la obra de Jorge Núñez:

En un país en donde la miseria y el atraso conviven con el desarrollo del capitalismo, los síntomas del progreso aparentan manifestarse en las ciudades y prácticamente se reducen a la faz que presentan Quito y Guayaquil.....el 1,5% de la población ecuatoriana está compuesta por grandes propietarios agrícolas, industriales, comerciantes, banqueros y financistas; el 20% por las clases medias y el 78.5% por la clase popular compuesta de artesanos, choferes, pequeños abaceros e intermediarios rurales, proletariado ,subproletariado urbano y campesinado (Cepeda, 1992, p. 265).

Ahora bien, como el desarrollismo en calidad de modelo económico y político impuesto desde afuera enfatiza en los procesos de exportación e inversión, sin topar el problema de la propiedad y la distribución injusta de la riqueza. Los efectos de este modelo se han visto en la calidad de la educación se hacen sentir con respecto a infraestructura escolar,



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 162-174, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1550>

burocracia administrativa, rezago escolar, analfabetismo, nutrición escolar, investigación educativa, pensamiento pedagógico y equidad educativa.

Tensiones que se recrudecen o atenúan según las vicisitudes del mercado internacional, toda vez que se decide por parte de muchos países del continente confiar su destino en la venta de un solo producto de exportación. En nuestro caso, si nos va bien con la venta del cacao, luego el banano y finalmente el petróleo se pueden mejorar en algo la educación (feminización de la matrícula escolar, creación de centros educativos de educación inicial, acceso a niños y niñas con necesidades educativas especiales), pero cuando existe crisis en la venta internacional la situación se complica. Más aún cuando el imperialismo norteamericano con sus agencias internacionales de desarrollo, con la diplomacia del dólar y mediante el uso de la fuerza logra deformar el aparato productivo nacional y nos ubica en una situación de postración económica y social que a nivel ideológico y político tratará por todas las mañas y artimañas de fortalecer la dependencia a la que fuimos sometidos.

Durante la aplicación del modelo desarrollista Keynesiano, bajó significativamente el analfabetismo con una ampliación de la cobertura educativa, pero, este proceso no logró conciliarse con la calidad de la educación. Retornada la democracia, el Estado neoliberal (1981 hasta la actualidad) desnudará la naturaleza egocéntrica del capitalismo como civilización egoísta que privatiza las ganancias y socializa las pérdidas a tal extremo, que nuevamente los problemas estructurales de corrupción, desempleo y pobreza crecen significativamente “De 136 millones de pobres que había en América Latina en el año de 1970, para el 2002 se incrementará a 300 millones” (Saltos, 1999, p. 34). Es más, cerca de “600 mil millones de dólares es el costo de la corrupción en América Latina en los últimos 25 años, equivalente a su deuda externa” (Robles José, 2008, p.141). En el caso del Ecuador, el país ha pagado por concepto de deuda externa cerca de 100 mil millones de dólares, lo que significa haber pagado cinco veces más la deuda que para ese año era de 16 000 millones de dólares.

Esto significa descapitalizar las economías nacionales razón por lo cual los problemas educativos anteriormente señalados se intensifican. A ello se suma: intentos de la privatización de las escuelas públicas; formación del capital humano según las necesidades del mercado y no las necesidades de los sectores populares; cambios curriculares enfatizando los aspectos técnicos en lugar de los humanísticos; control de los servicios educativos bajo el criterio empresarial que mide costo-beneficio; se evidencia que la educación funciona para el mercado y con la lógica interna también del mercado, impulsando entre otras cosas la formación de competencias.

Sepúlveda (2002) “de esta lectura economicista, competencia remite al ‘progreso’ instrumento fundamental para lograr mayor productividad y competitividad” (p. 3). advierte que desde el poder se estimula esto porque la educación se vuelve dependiente de las decisiones de un tipo de economía, la que conduce el modelo neoliberal, esto evidencia lo que el trabajo requiere de las escuelas, que es lo mismo lo que el poder necesita de la escuela.

Todo lo descrito provoca procesos de injusticia social que entre otros aspectos se promueve la guerra silenciosa entre maestros por estímulos salariales, entre estudiantes por la obtención de becas, y entre los diferentes niveles educativos por la absorción de los fondos públicos; ofertas académicas de autoempleo y microempresas. Lo que se pretende es liberar que es equivalente a flexibilizar los sistemas de regulación del Estado para contrato de docentes, reconocimiento de títulos profesionales, validación de estudios internacionales y pago de salarios y destrucción de los sindicatos del magisterio.



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

La ética de la formación por competencias pretende hacer pensar que es un concepto que ofrece igualdad de oportunidades lo que para el liberalismo en términos económicos y jurídicos es parte de su esencia y un axioma en cuanto no necesita ser probado. Por supuesto que, dadas las desigualdades económicas de los individuos lo que se demuestra fácilmente por estadísticas presentadas por la OXFAM: (2018). “el 1% más rico de Chile posee al menos el 36% del PIB de ese país, en Suecia las cifras son de que el mismo 1% posee el 9% de la riqueza. Estos datos hacen comprender que citado por Sepúlveda (2002) “La pretensión de una igualdad de oportunidades formales para todos los ciudadanos, es una piadosa ficción; pero si la analizamos en su dimensión material, se vuelve un concepto apriorísticamente irreal” (p. 17).

Con todos estos hechos, la tarea educativa se desnaturaliza y en consonancia con los procesos de globalización, se agudizan aspectos fundamentales relacionados con el financiamiento educativo; la relación escuela – trabajo y los estándares de excelencia académica. No se pretende de ninguna manera desconocer el marco contextual ni regional ni mundial así, la educación no puede pensarse fuera de las demandas de la sociedad y la historia la cual, en esta etapa última, ha sido fuertemente estructurada por el predominio de una posición economicista, en función de los intereses del poder del mercado.

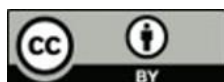
Con respecto al financiamiento educativo, el neoliberalismo plantea como solución única la privatización de la educación, de tal suerte que la educación en lugar de ser un derecho pasa a constituirse en un privilegio de quien puede pagarla. En lo que respecta a la relación entre educación y trabajo el neoliberalismo, apunta a formar al “hombre económico” como mano de obra o como cerebro al servicio del capital. Finalmente, con respecto a la excelencia académica, la cantidad se confunde con calidad, el conocimiento se vuelve una mercancía, los docentes y padres de familia pasan a ser clientes, y la escuela pública, una empresa, en donde el factor humano no interesa.

Desde esta lectura economicista el progreso se confunde con competencia que da supuestamente mayor productividad y competitividad factores de atraso y marginalidad para quienes no logran adaptarse a las condiciones del escenario que marcan las nuevas relaciones sociales y económicas. Las exigencias del trabajo obligan a que se convierta en objetivo desde tempranas edades el desarrollo de destrezas todo lo que está apoyado por un desarrollo inusitado de las aplicaciones tecnológicas que se han convertido como en la panacea de quienes creen que en educación lo técnico importa más que lo teórico. Este es un equívoco difícil de combatir ya que no entienden que la educación es un fenómeno en esencia social.

- **¿Qué hacer?**

- “En una sociedad de la mentira, la verdad sabe a terrorismo”
 - “Fluye el petróleo y sangra la selva”
 - “Y la justicia donde está: Crucificada en los altares del capital”
 - “Putas al poder, sus hijos ya fallaron”
 - “El gobierno de Sixto pertenece al sexo débil”
- (Grafitis tomadas de las calles de Quito, en el 2005).

A pesar de que la historia es una señora con digestiones lentas, los elementos de la solución se encuentran en ella misma, de tal manera que es posible construir una pedagogía de la resistencia, sin necesidad de esperar a que todo alrededor este bien para empezar hacer lo que se debe hacer. Esto quiere decir:



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

- Conocer los diferentes modos de resistencia a lo largo de la historia nacional y latinoamericana para ver cómo han sido difundidas en el pasado y como puede ser desarrolladas en el futuro, fundamentalmente en su carácter emancipador.
- Relacionar la escuela con las fuerzas activas de la sociedad y las organizaciones populares, gracias a las cuales, recupera la relación del pasado con el presente; la acción con la conciencia, la crítica con la propuesta hecha con la gente, desde la gente y para la gente.
- Defensa organizada a la educación pública y gratuita en todos sus niveles, donde debe crecer alternativas democráticas a la educación tradicional. No es posible que los hijos de los principales contribuyentes al erario nacional como son obreros, campesinos y empleados tengan una mínima representación en las aulas universitarias.
- Tener presente que la escuela no puede cambiar por sí misma a la sociedad, ni es todopoderosa, en consecuencia, es fundamental su relación con las fuerzas activas de la sociedad que no solo consumen sino producen, que no solo receptan pasivamente, sino que en forma crítica cuestionan un conjunto de informaciones, símbolos, normas e imposiciones.
- Llevar a efecto políticas compensatorias de educación como parte de políticas generales de reinserción laboral, cultural, y social de los ciudadanos que han obtenido menos oportunidades, de tal forma que desmonte mecanismos de discriminación que existen a lo largo de todo el sistema educativo. Es importante establecer conexiones orgánicas con aquellas mayorías excluidas que habitan los barrios, pueblos, comunidades y ciudades en los que se localizan las escuelas, para mediante su involucramiento volverlos sujetos políticos de su transformación y no simplemente objetos de las políticas oficiales. Con mayor razón, si a pretexto de la objetividad de los test de inteligencia, no se permitió a negros, indígenas, migrantes es decir pobres, ingresar al mejor establecimiento educativo de muchos países latinoamericanos.
- Comprender que los principales problemas de la educación no son metodológicos sino fundamentalmente políticos. Y es como a partir de políticas educativas y desde una posición con respecto al mundo, los maestros asumen posiciones de lucha a favor y en contra de algo.
- La educación como proceso de concientización de los oprimidos en función de lo cual se amplían las condiciones subjetivas para la transformación social. Para tales efectos, no es suficiente con saber leer y escribir, es fundamental saber leer la realidad para regresar a ella luego de haber planteado educativamente su transformación.
- Repensar el papel del Estado en la educación, el problema del conocimiento, la noción del poder, la democracia y la ciudadanía. Por cuanto no es oportuno delegar los asuntos públicos a ciertos representantes que cambian de camiseta sin la respectiva higiene mental, sobre todo cuando el poder esconde más de lo que revela y es capaz de direccionar la atención pública a las relaciones del hombre con la naturaleza o a aspectos psicológicos relacionados con conceptos de “realización personal”; “estar bien”, y “autorrealización”. Es fundamental conocer por todos sobre las fuerzas estructurales e ideológicas que restringen nuestras vidas.
- Relación de la escuela con la cultura popular, por cuanto las paredes del aula ya no pueden proteger a niños, niñas y adolescentes de las influencias de la cultura transnacionalizada, es decir de la cultura dominante, que mecaniza la razón y obliga al ser humano a aceptar su dominio como destino. No tener voz, parafraseando a Freire (1990) significa ser impotente de tal forma que es fundamental dar a la gente



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

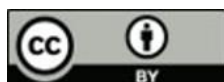
y a las generaciones venideras la posibilidad de producir, reinventar y crear herramientas ideológicas y culturales para irrumpir en los mitos y estructuras que les infunde la idea errada de que lo “débiles” nacieron para obedecer a los “fuertes”.

5. Conclusiones

Para concluir, cuando las personas logramos nacer hemos hecho un pacto irrenunciable con la vida, pero cuando decidimos ser docentes nuestro pacto es con la patria, de tal forma que la contradicción que no da tregua si queremos alcanzar desarrollo que no es lo mismo que crecimiento implica una disputa por la educación y la ciudadanía. Educar es una tarea que compromete a los movimientos sociales, de artistas, maestros, intelectuales, a los partidos políticos que se oponen al modelo neoliberal y a los sindicatos de trabajadores que han llevado en muchas partes del mundo el peso de la confrontación contra el neoliberalismo y sus servidores.

No cabe muchas pruebas más para convencernos que el traspaso de la formación de adolescentes, jóvenes y profesionales universitarios al modelo de competencias induce a la idea de consolidar un currículum que tiende a sustituir ciudadanía, solidaridad e igualdad por la competitividad, productividad, crecimiento y no desarrollo. Para humanizar no hay que andar por los atajos que hacen perder el camino.

Ya se ha dicho permanentemente que la cultura dominante de una sociedad es la cultura de la clase dominante de esa sociedad. Acaso esta no es una conclusión antigua bien conocida por unos, pero olvidada por otros porque, los saberes verdaderos que no sirven a la clase en el poder como se ha dicho, son silenciados. La escuela siendo como es un medio que la sociedad necesita para derivar la cultura a las generaciones jóvenes y, deriva solamente aquellos saberes valiosos para el poder.



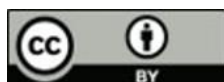
[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Revista Cátedra, 2(1), pp. 162-174, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1550>

Bibliografía

- Acosta A., Cajas, J. (2015). *La Osadía de lo Nuevo*. Ediciones Abya- Yala. Quito Ecuador
- Ayala, M. E. (1994). *Resumen de Historia del Ecuador*. Corporación Editora Nacional. Quito-Ecuador
- Freire, P. (1990) *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y educación*. Barcelona- Buenos Aires- México. Ediciones Páidos.
- Galeano, E. (2011). *Espejos*. Editorial Siglo XXI. Madrid
- Núñez, J. (1992). *Nación, Estado y Conciencia Nacional*. Editorial Nacional. Quito-Ecuador.
- Merani L. Alberto (1980). *Educación y Relaciones de Poder*. Editorial Grijalbo, S. A. México D. F.
- Robles, J. (2008). *Realidad nacional*. Impreso en Compugraf. Quito-Ecuador.
- Rodríguez, F. (2005). *El modelo desarrollista en el Ecuador y la tenencia de la tierra durante la presidencia del General Rodríguez Lara*. Tesis de Maestría en Historia del Ecuador, Universidad Central del Ecuador, Quito.
- OXFAM(2018). *La fuerza de las personas contra la pobreza*. Recuperado el 14 de diciembre de 2018, de https://www.oxfam.org/es/search-page?search_api_views_fulltext=gini%20chile%20Oxfamconcentracion%20riqueza%20am%C3%A9rica
- Russell Bertrand. *La Educación y el Orden Social*. Impreso por Romanyá/valls S. A. Barcelona España.
- Saltos N. (1999). *Ecuador, su realidad*. Fundación José Peralta. Quito Ecuador.
- Sepúlveda, L. (2002). *El Concepto de Competencias Laborales en Educación. Notas para un Ejercicio Crítico*. Revista digital UMBRAL No 8. 2000



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 162-174, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1550>

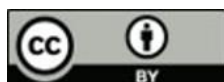
Autor

JUAN DURÁN-MOLINA obtuvo sus títulos de Licenciado en Ciencias de la Educación, Profesor de Enseñanza Media, especialización Psicología Educativa y Orientación y su Especialidad en Gestión de la Calidad en Educación en la Universidad Central del Ecuador, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Carrera de Psicología Educativa. Obtuvo la Maestría en Innovaciones Educativas en la Universidad Andina Simón Bolívar – Quito.

Actualmente es profesor titular de la Carrera de Psicopedagogía de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. Es coordinador de la Comisión de Innovaciones Educativas de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Es Capacitador del Instituto de Desarrollo Académico de la Universidad Central del Ecuador. Colaborador en proyectos de Reforma Curricular de la Universidad Técnica de Cotopaxi y de la Universidad Técnica del Norte. Sus principales obras publicadas: Filosofía de la Educación, Psicología del Desarrollo Infantil, Psicología del Aprendizaje, Teorías del Aprendizaje y Modelos Pedagógicos, Historia de la Educación en el Ecuador y América Latina, Sociología de la Educación, Doña Democracia, Principios del Aprendizaje, Palo y Zanahoria, Aprendamos a Educar 1, Aprendamos a Educar 2, Crítica al Bachillerato Unificado, Crítica a las Pruebas de Aptitud tomadas por el Ministerio de Educación, Historia de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Propuesta Educativa de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación y Actividad y Desarrollo Infantil. Artículos publicados: Educación Intercultural, Universidad y Poder, Neoliberalismo y educación, Correísmo y sus efectos en la Educación, El poder es impunidad y el grafiti sublevación, Una Educación Emancipadora.

FERNANDORODRÍGUEZ-ARBOLEDA obtuvo su título de profesor normalista en el colegio Normal Cardenal de la Torre de la ciudad de Quito en el año 1969. En 1975 el grado académico de Licenciado en Ciencias de la Educación, especialización Historia y Geografía en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. En el año 2005 el grado académico de MSc. en Educación, mención Historia del Ecuador.

Actualmente es jubilado y conferencista de los núcleos provinciales de la Unión Nacional de Educadores y facilitador de Posgrado de la Facultad de Filosofía de la UCE y de la Universidad Estatal de Guayaquil. Entre las funciones más destacadas que ha desempeñado está la de director del Instituto Universitario de Pedagogía ISPU. Fue vicerrector del colegio Nacional Mejía de la ciudad de Quito. Fue director de las carreras Universitarias de Comercio y Administración y de Ciencias Sociales de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. Es autor y coautor de libros para enseñanza universitaria de Filosofía de la Educación y Epistemología. Los principales temas de investigación están relacionados con los componentes de la conciencia social de los estudiantes universitarios y la relación de la formación inicial de los trabajadores sociales y su práctica profesional.



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

Revista Cátedra, 2(1), pp. 162-174, enero-abril 2019. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1550>

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.

Descargue las instrucciones en

<http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/about/submissions>



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

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-presentación.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 es español e inglés.**

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 Internacional 4.0 \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/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 Internacional 4.0 \(CC BY 4.0\)](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"/>	Todo el contenido del manuscrito no es plagiado. Las referencias textuales están citadas. Se ratifica que los datos y redacciones son originales.
<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, tablas, datos, imágenes, mapas, etc., están citados, y se considera los permisos necesarios para su reproducción y para evitar posibles demandas.
<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)	



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

<input type="checkbox"/>	El manuscrito producto del trabajo de investigación, partes que lo componen ha sido publicado anteriormente en otras revistas (si fuera el caso completar la información pertinente en observaciones).
<input type="checkbox"/>	Este trabajo es considerado traducción de publicación similar, 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 en 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.



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

Cesión de derechos y distribución (marcar esta casilla).

Los autores conservan los derechos de publicación sin restricciones.

AUTORÍA

APELLIDOS	NOMBRES	FIRMA	FECHA

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).

PLANTILLA DE EVALUACIÓN DE MANUSCRITOS PARA REVISORESEXTERNOS		
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.		



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

OTRAS CONSIDERACIONES		
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 en https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA		
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).		



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

Ph.D. Fernando Sempértégui
Rector

Dra. Ruth Páez
Decana 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 2019
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.ec