



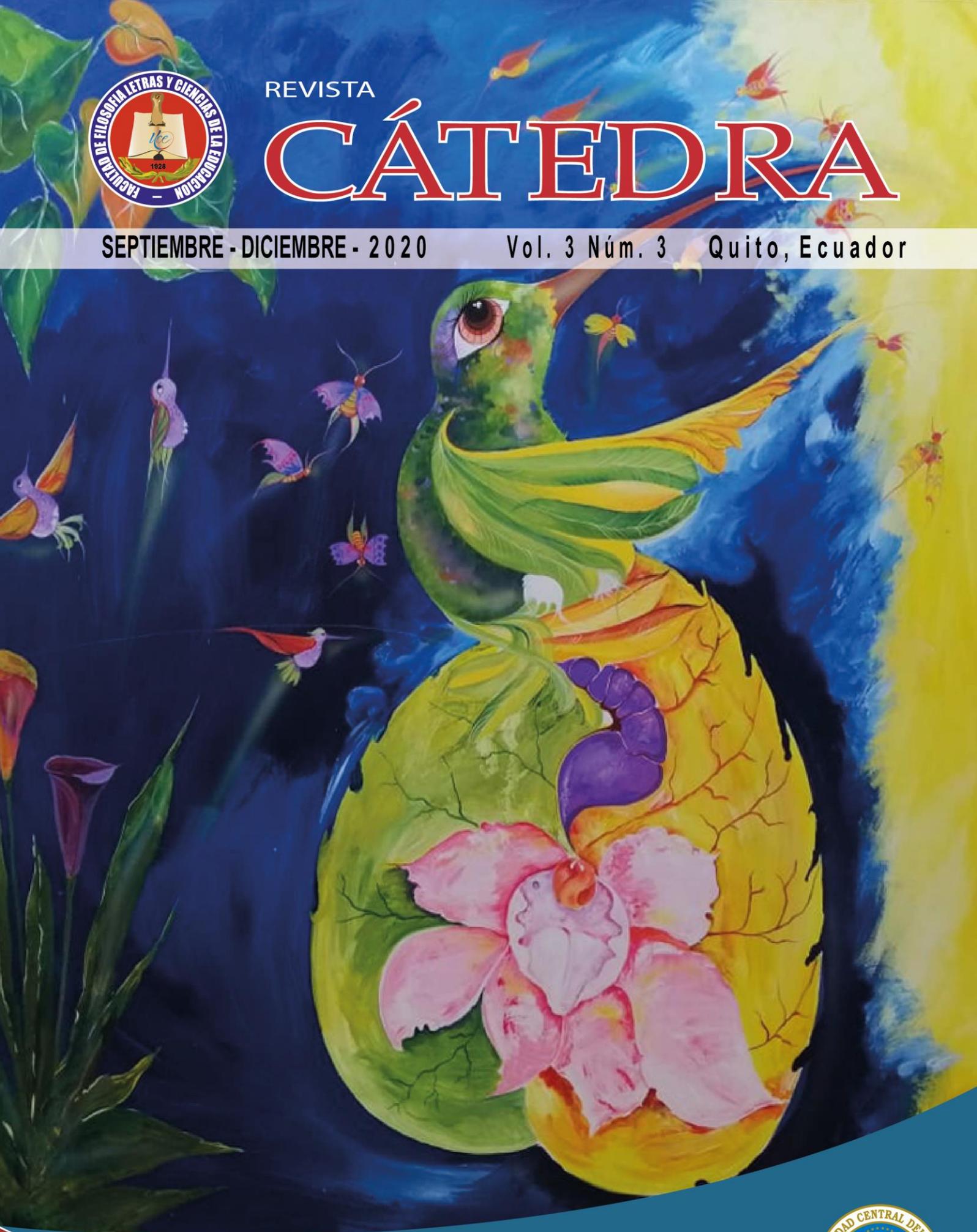
REVISTA

CÁTEDRA

SEPTIEMBRE - DICIEMBRE - 2020

Vol. 3 Núm. 3

Quito, Ecuador



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





REVISTA

CÁTEDRA

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

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

ISSN electrónico: 2631-2875

Código de identificación (*Digital Object Identifier*) 

Página web: <http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/index>

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

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

Política de acceso abierto: 

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

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:



<https://www.facebook.com/Revista-C%C3%A1tedra-311979352979792>



Instagram

<https://www.instagram.com/revistacatedra/?hl=es-la>



<https://twitter.com/CatedraUce>



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

Revista Cátedra ha sido indexada en las siguientes bases de datos y sistemas de información científica

BASES DE DATOS SELECTIVAS



BUSCADORES DE LITERATURA CIENTÍFICA OPEN ACCESS

<https://doaj.org/toc/2631-2875>



<https://portal.issn.org/resource/ISSN/2631-2875>



ÍNDICE DE CALIDAD

<http://miar.ub.edu/issn/2631-2875>



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

AUTORIDADES:

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

Ph.D. Fernando Sempértregui Ontaneda

Rector

Dra. María Augusta Espín

Vicerrectora Académica

Dra. María Mercedes Gavilánez

Vicerrectora de Investigación, Doctorados e Innovación

MSc. Marco Pozo Zumárraga

Vicerrector Administrativo

Ph.D. Guillermo Terán Acosta

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

Ph.D. Juan Carlos Cobos Velasco

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

Dirección postal: Av. Universitaria, Quito 170129

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

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



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

MENCIÓN DEL CUERPO EDITORIAL

DIRECTOR /EDITORES JEFE

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

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

CONSEJO CIENTÍFICO

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

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

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

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

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

EDITOR ACADÉMICO

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

EDITOR DE REDACCIÓN

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

EDITOR ASOCIADO

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

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

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

EQUIPO TÉCNICO

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

DIAGRAMADOR

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

DISEÑADOR

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



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

DISEÑADOR PORTADA

MSc. Orlando Rubén Andrade Flores. Universidad Central del Ecuador
(orandrade@uce.edu.ec, [web personal](#))

TRADUCTOR

Ph.D. Adriana Beatríz Curiel Ávila. Universidad San Francisco de Quito. Ecuador
(arcuriela@asig.com.ec, [web personal](#))
MSc. Diego Patricio Maldonado Miño. Universidad San Francisco de Quito. Ecuador
(dpmaldonado@asig.com.ec, <https://usfq.edu.ec/paginas/inicio.aspx>)

MAQUETADOR

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

ASISTENTE

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

SOPORTE OJS

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

Contacto

Dirección postal: Av. Universitaria, Quito 170129

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

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

Correo electrónico editores: vpsimbanag@uce.edu.ec

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



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

FUNCIONES DE LOS ÓRGANOS DE LA REVISTA

DEL DIRECTOR/EDITORES/ JEFE

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

DEL CONSEJO EDITORIAL

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

DEL EDITOR ACADÉMICO

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

DEL EDITOR DE REDACCIÓN

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

DEL EDITOR ASOCIADO

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



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

DEL EQUIPO TÉCNICO

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

DEL EQUIPO DE EVALUADORES POR PARES

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



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

CARACTERÍSTICAS DE GESTIÓN Y POLÍTICA EDITORIAL

ACERCA DE NOSOTROS

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

OBJETIVO

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

COBERTURA TEMÁTICA

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

PÚBLICO AL QUE VA DIRIGIDA LA REVISTA

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

Misión

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

Visión

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

ENFOQUE Y ALCANCE: *Cátedra* tiene como bases teóricas las Ciencias de la Educación en sus diferentes especialidades y niveles del sistema educativo. Difunde artículos científicos-académicos construidos bajo parámetros propios de la investigación. Está abierta a escritores nacionales e internacionales interesados en aportar significativamente a la solución de problemas educativos actuales.



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

PERIODICIDAD

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

SISTEMA DE ARBITRAJE

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

POLÍTICA DE PRESERVACIÓN DIGITAL

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

POLÍTICA DE ACCESO ABIERTO

La Revista *Cátedra* provee de acceso abierto y gratuito a las investigaciones con el propósito de intercambiar el conocimiento de manera universal. Los artículos se publican bajo la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](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.**



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

- **Publicidad de los artículos y conflicto de intereses:** una vez emitido el informe final de los revisores, cuyo rango será de 17 como nota mínima y 20 como máximo, los autores, a través de la plataforma, realizarán los cambios pertinentes hasta obtener 20/20; en este proceso habrá el sentido de reserva entre las dos partes, y se remitirá a revisores cuidando que no exista por ningún motivo intereses mutuos.

Compromisos de los editores

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



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

ÍNDICE

EDITORIAL	13-15
-----------------	-------

ARTÍCULOS**Lengua y Literatura**

<i>Programación neurolingüística como estrategia innovadora para la didáctica de la lengua y la literatura</i>	18-32
--	-------

Michelle Riera-Flores
Pablo Romo-Maroto

<i>Estudio lingüístico sobre las dimensiones contextuales de la caricatura política.....</i>	33-48
--	-------

Mariela Pérez
Yonarlli Vielma-Orellana

Filosofía

<i>La voz reivindicativa de Gamaliel Churata y José María Memet desde la filosofía andina Construcción de la sexualidad infantil en el ambiente familiar</i>	49-64
--	-------

Glenda Viñamagua-Quezada
Paúl Puma-Torres

<i>La Taptana o contador indígena como estrategia de aprendizaje en operaciones matemáticas básicas</i>	65-87
---	-------

Martha Alquina-Chango

Educación

<i>Asesoría Educativa en el Ecuador: campos de tensión</i>	88-110
--	--------

Gustavo Vallejo-Villacís

<i>Incidencia de los factores personales, ambientales, y de interacción social en la deserción escolar en educación a distancia – virtual</i>	111-128
---	---------

Ángel Vivanco-Saraguro



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

Investigación y acción participativa: una herramienta metodológica para la comprensión y transformación de la práctica universitaria129-142

Jorge Revelo-Rosero

Sonia Carrillo-Puga

Consuelo Reyes-Cedeño

Clara Andrade-Eraza

Género

Los estereotipos de género en la construcción de la mujer fang: una educación patriarcal para la sumisión143-160

Pedro Bayeme Bituga-Nchama



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

EDITORIAL

Es grato para la Revista Cátedra presentar el volumen tres, número tres en la versión electrónica. La temática desarrollada tiene sus bases teóricas en las Ciencias de la Educación en sus diferentes especialidades y niveles educativos; es así como se exponen algunos aspectos relevantes, tales como: Lengua y Literatura, Filosofía, Educación y Género.

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 ocho artículos aprobados:

El primer artículo titulado *Programación neurolingüística como estrategia innovadora para la didáctica de la lengua y la literatura*, de la autoría de Michelle Riera-Flores y Pablo Romo-Maroto. El manuscrito recolecta información y datos teóricos para entender y explicar cómo la Programación Neurolingüística (PNL) puede a través de los nuevos estudios de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) contribuir en su desarrollo. Las estrategias de la PNL han sido adaptadas a las clases de Lengua de una manera didáctica y se toma en cuenta el papel de las emociones en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los datos estadísticos obtenidos mediante una encuesta descriptiva ayudaron a los autores a conocer la forma en la que los maestros trabajan con los estudiantes y cómo ellos responden al modelo de aprendizaje aplicado. El estudio se centró en las diferentes técnicas de la PNL, aplicables en el aula como: conocimiento de los sistemas representacionales que existen para sentir y conocer el mundo que nos rodea, cómo funcionan los niveles de pensamiento lógico y cómo afectan a la conducta. Además, se propone estrategias de *rapport* para sintonizar en grupo e incluso estrategias para mejorar la ortografía con la PNL.

El segundo artículo titulado *Estudio lingüístico sobre las dimensiones contextuales de la caricatura política*, de la autoría de Mariela Pérez y Yonarlli Vielma-Orellana. El manuscrito analiza desde el enfoque pragmático, el discurso de la caricatura política de Eduardo Sanabria sobre la contienda electoral de 2017 en Venezuela bajo un enfoque cualitativo y diseño descriptivo-exploratorio. El análisis identificó los contextos: icónico – lingüístico, situacional y sociocultural. Los actos de habla y las figuras retóricas se identificaron como estrategias discursivas dirigidas a evidenciar la intencionalidad de una comunicación ostensiva como es la caricatura. Los autores concluyen indicando que el discurso de las caricaturas de Sanabria expresa la crítica sobre el evento electoral a partir del juego de lo implícito, construido discursivamente entre lo icónico – lingüístico, el componente retórico y el contexto, estableciéndose una relación de complicidad con el lector.

El tercer artículo titulado *La voz reivindicativa de Gamaliel Churata y José María Memet desde la filosofía andina*, de autoría de Glenda Viñamagua-Quezada y Paúl



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

Puma-Torres. El manuscrito aborda la temática de la reivindicación con respecto a la hegemonía occidental, así la razón de su obra poética radica en mostrar a quienes han sido relegados de la sociedad. A partir de esta premisa, el objetivo de este estudio fue exponer las líneas de pensamiento desarrolladas en la producción literaria de estos dos poetas: Gamaliel Churata y José María Memet a de Churata, configurada desde el indigenismo, mientras que la de Memet desde la poesía latinoamericana contemporánea. En ambos momentos históricos se demuestra que el pensamiento hegemónico no domina el lenguaje del arte, pues este, por sí mismo, se convierte en un espacio donde se construye la reivindicación, como una alternativa al sistema impuesto desde occidente. Además, se aplicaron los preceptos de la filosofía andina desde la visión de Josef Estermann, en el análisis interpretativo de los poemas *Holocausto de todo amor* para él de Gamaliel Churata y *La misión del hombre* de José María Memet. De esta manera los autores identificaron los rasgos reivindicativos que emergen en mencionadas composiciones líricas a propósito de los principios de la filosofía andina.

El cuarto artículo titulado *La Taptana o contador indígena como estrategia de aprendizaje en operaciones matemáticas básicas*, de la autoría de Martha Alquina-Chango. El manuscrito presenta el estudio sobre la Taptana o contador indígena en referencia al acervo cultural prehispánico de los antiguos habitantes del actual territorio del Ecuador. La investigación indaga sobre la efectividad de la Taptana, como instrumento matemático para la enseñanza-aprendizaje de las operaciones matemáticas básicas. La investigación es de corte metodológico cualitativo fue desarrollada en los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2019. La autora concluye señalando que la Taptana mejora la comprensión y el aprendizaje del sistema decimal y de las operaciones matemáticas básicas.

El quinto artículo titulado *Asesoría Educativa en el Ecuador: campos de tensión*, de la autoría de Gustavo Vallejo-Villacís. El manuscrito tiene como objetivo describir y relacionar los campos de tensión que existen en la gestión de la asesoría educativa. Los campos de tensión son aquellas situaciones de la asesoría educativa en las que se pueden encontrar dos extremos de interpretación. Para establecer los aspectos esenciales del estudio se realizó una investigación documental y una encuesta voluntaria a 30 asesores. Los campos de tensión son identificados con los siguientes criterios: requerimientos del sistema, intencionalidad, contexto, ámbito, enfoque, característica y permanencia. Se analizó antinómicamente: nivel central–nivel local, control–cambio educativo, escuelas iguales–escuelas diferentes, acompañamiento–evaluación, paradigma cualitativo–paradigma cuantitativo, verticalidad–horizontalidad y desaparición–estabilidad. La conclusión principal a la que los autores llegaron es que el nivel central predomina sobre el nivel institucional educativo en los aspectos pedagógicos y administrativos. También que la asesoría educativa es el equipo humano que puede lograr este balance a través de su gestión técnica de alto nivel y experticia. La prospección es que los decisores políticos del sistema afiancen la asesoría junto con su función complementaria que es la auditoría educativa.



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

El sexto artículo titulado *Incidencia de los factores personales, ambientales, y de interacción social en la deserción escolar en educación a distancia-virtual*, de la autoría de Ángel Vivanco-Saraguro. El manuscrito estudia el programa del Bachillerato a Distancia – Virtual de la Unidad Educativa Juan Montalvo de la ciudad de Quito, como unidad comprometida con la educación de personas jóvenes y adultas con escolaridad inconclusa. Su objetivo fue evaluar la incidencia de los factores personales, ambientales, y de interacción social en la deserción escolar de este programa. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo de corte correlacional, y para el levantamiento de la información se aplicó un cuestionario en línea a estudiantes de primer y tercer año de Bachillerato General Unificado. Los resultados indicaron que la mayoría de los factores personales y ambientales no inciden de manera significativa en la deserción escolar. Mientras que, los factores de interacción social, en su mayoría, demostraron incidir significativamente en la decisión de desertar o abandonar los estudios.

El séptimo artículo titulado *Investigación y acción participativa: una herramienta metodológica para la comprensión y transformación de la práctica universitaria*, de la autoría de Jorge Revelo-Rosero, Sonia Carrillo-Puga, Consuelo Reyes-Cedeño, Clara Andrade-Erazo. El manuscrito se centra en el estudio de la metodología de Investigación-Acción Participativa (I-AP) como parte de la formación académica de los estudiantes de la Carrera de Educación Inicial. Dentro de su aplicación se combinan dos procesos importantes en el aula de clase, el de conocer y el de actuar, involucrando en ambos a los estudiantes. Al igual que otros enfoques participativos, ésta proporciona a las comunidades un método para analizar y comprender mejor la realidad de la población, sus problemas, necesidades, capacidades y recursos; y, les permite planificar acciones y medidas para transformarla y mejorarla. Se aplicó un diseño de investigación no experimental descriptivo con enfoque cualitativo. Posteriormente, se hizo un análisis descriptivo de la información recogida a través de una entrevista semiestructurada de siete preguntas abiertas. Los resultados obtenidos evidenciaron un mayor interés y expectativa de lo que se les enseñará en la asignatura de Investigación y Acción Participativa: Lesson Study dentro de la Carrera como parte de su formación académica.

El octavo artículo titulado *Los estereotipos de género en la construcción de la mujer fang: una educación patriarcal para la sumisión*, de la autoría de Pedro Bayeme Bituga-Nchama. El manuscrito tuvo como objetivo fundamental evidenciar que los estereotipos de género forman parte de la educación patriarcal que recibe la mujer fang. Este modelo de educación sociocultural está basado en la sumisión y en la dependencia, con pautas de comportamiento para someter a la mujer al servicio del hombre. En un contexto así, no se puede hablar de igualdad porque se infravalora las aptitudes de la mujer, por considerarla socioculturalmente inferior al hombre y que, por lo tanto, debe quedar solo en el ámbito privado. Este modelo de educación promovido por la existencia de estereotipos de género, es una manera de construir socialmente el tipo de mujer que necesita la sociedad. Por ello, el autor plantea como la solución el desmantelamiento de los estereotipos de género que constituyen los óbices sociales creados por el patriarcado, para favorecer exclusivamente a los



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

hombres en detrimento de las mujeres. El método utilizado en esta investigación es explicativo-descriptivo, a partir de la metodología cualitativa, basada en la revisión bibliográfica y la observación directa sobre la situación de la mujer en la cultura fang, en cuanto a los estereotipos de género se refiere. Los resultados alcanzados con este estudio, ponen de manifiesto que es necesario el empoderamiento de la mujer para que salga del status quo sempiterno en que se encuentra debido a la educación sociocultural que se la ha inculcado. Por eso, las voces mismas de las mujeres fang, reclaman desde los colectivos feministas, un desmantelamiento total de este modelo educativo patriarcal.

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

Directores/Editores Jefe



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



REVISTA

CÁTEDRA

Programación neurolingüística como estrategia innovadora para la didáctica de la lengua y la literatura

Neurolinguistic programming as an innovative strategy for language and literature teaching

Michelle Riera-Flores

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

michellesofiariera@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7423-944X>

Pablo Romo-Maroto

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

promo@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-2281-1352>

(Recibido: 28/07/2020; Aceptado: 30/07/2020; Versión final recibida: 15/08/2020)

Cita del artículo: Riera-Flores, M. y Romo-Maroto, P. (2020). Programación neurolingüística como estrategia innovadora para la didáctica de la lengua y la literatura. *Revista Cátedra*, 3(3), 18-32.

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación cuyo enfoque es cuali-cuantitativo. El propósito fue recolectar información y datos teóricos para entender y explicar cómo la Programación Neurolingüística (PNL) puede a través de los nuevos estudios de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) contribuir en su desarrollo. Se pretende lograr que los maestros lleguen a vincularse con el mundo de los estudiantes. Las estrategias de la PNL han sido adaptadas a las clases de Lengua de una manera didáctica y se toma en cuenta el papel de las emociones en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los datos estadísticos obtenidos mediante una encuesta descriptiva ayudaron a conocer la forma en la que los maestros trabajan con los estudiantes y cómo ellos responden al modelo de aprendizaje aplicado. Por lo tanto, se concluyó que este modelo no responde a las necesidades actuales. La propuesta planteada brinda nuevas herramientas al docente para



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

alcanzar un aprendizaje significativo tomando en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos. Para esto el estudio se centra en las diferentes técnicas de la PNL, aplicables en el aula como: conocimiento de los sistemas representacionales que existen para sentir y conocer el mundo que nos rodea, cómo funcionan los niveles de pensamiento lógico y cómo afectan a la conducta, estrategias de *rapport* para sintonizar en grupo e incluso estrategias para mejorar la ortografía con la PNL.

Palabras clave

Didáctica, Lengua, Literatura, Programación Neurolingüística, *rapport*, sistemas representacionales.

Abstract

This article is the result of research with a quali-quantitative approach. The purpose was to collect information and theoretical data to understand and explain how Neurolinguistic Programming (NLP) can through the new studies of Language and Literature Didactics (DLL) contribute to its development. The aim is to get teachers to connect with the world of students. NLP strategies have been adapted to language classes in a didactic way and the role of emotions in the development of the teaching-learning process is taken into account. The statistical data obtained through a descriptive survey helped to understand how teachers work with students and how they respond to the applied learning model. Therefore, it was concluded that this model does not respond to current needs. The proposal proposed provides new tools to the teacher to achieve significant learning taking into account the needs and interests of students. For this, the study is centered in the different techniques of the NLP, applicable in the classroom as: knowledge of the representational systems that exist to feel and know the world that surrounds us, how the levels of logical thought work and how they affect the behavior, rapport strategies to tune in group and even strategies to improve the spelling with the NLP

Keywords

Didactics, Language, Literature, Neurolinguistic Programming, rapport, representational systems.

1. Introducción

La Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) es una ciencia que tienen como objeto de estudio el complejo proceso de enseñar una lengua. Es indispensable para que el docente conozca las estrategias para el desarrollo de las destrezas tanto intelectuales como motrices. Además, como menciona Mendoza (2003) “la DLL se centra en la adaptación, selección y derivación de saberes lingüísticos y literarios” (p. 5). Es decir, que la DLL tiene el objetivo de alcanzar y potenciar los conocimientos y vincularlos a la experiencia y la vida diaria de los estudiantes. Así también lo reconoce Bronckart (2004)

La didáctica de la lengua es una disciplina que persigue el estudio de la lengua y la comunicación y su enseñanza en el marco del interaccionismo social en cuanto que conduce a analizar las conductas humanas como acciones contextualizadas o situadas, en las cuales las propiedades estructurales son un producto de la socialización (p. 42).

Sin embargo, la educación de hoy no solo involucra los conceptos, sino también destrezas relacionadas a los intereses y necesidades de los estudiantes, implicando sus emociones y



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

su conducta. Sobre esto Romo (2017) indica que “los maestros tienen poca preparación en el desarrollo de las destrezas y se dedican más al trabajo de conceptos” (p. 21). Así también menciona Mohl (2017) “un profesor que no conozca el modo en que sus alumnos asimilan sus exposiciones, no podrá dirigir adecuadamente sus procesos de aprendizaje” (p.22). Con esto se quiere recordar que es responsabilidad tanto del docente como del sistema educativo estar listos para conocer y adaptar nuevas metodologías en beneficio de los estudiantes para alcanzar la calidad y calidez deseada. Esto también se puede observar en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI (2011) que en su artículo 2, literal W, manifiesta:

Calidad y calidez. - Garantiza el derecho de las personas a una educación de calidad y calidez, pertinente, adecuada, contextualizada, actualizada y articulada en todo el proceso educativo, en sus sistemas, niveles, subniveles o modalidades; y que incluya evaluaciones permanentes. Así mismo, garantiza la concepción del educando como el centro del proceso educativo, con una flexibilidad y propiedad de contenidos, procesos y metodologías que se adapte a sus necesidades y realidades fundamentales. Promueve condiciones adecuadas de respeto, tolerancia y afecto, que generen un clima escolar propicio en el proceso de aprendizajes (p. 10).

Por esa razón se propone a la PNL como un anclaje que ayude a estabilizar la educación actual y a expandir la posibilidad de nuevos recursos y estrategias para identificar mejor como perciben el mundo los estudiantes, sus necesidades e intereses, de acuerdo a sus sentidos. Para desarrollar las macrodestrezas del aula: escuchar, hablar, leer y escribir, se necesita desarrollar hábilmente la competencia comunicativa. Ya Hymes en 1971 indicaba sobre la competencia comunicativa indica que:

La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias (p. 31).

Al trabajar en conjunto con la PNL y la DLL se estará brindando a los estudiantes herramientas nuevas para interiorizar el conocimiento y mejorar los lazos entre docente y docente. Sobre esto menciona Granja Palacios:

La comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno desempeña un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el diálogo como forma de comunicación aporta a la transmisión, la transferencia y la construcción del conocimiento y a la formación de una persona autónoma e independiente (2013, p. 67).

Es decir, una buena sintonía y comunicación en el aula son importantes para la formación educativa, así lo asegura Zapata (2007) “... al concientizar las formas interaccionales maestro-alumno que utilizan para llegar al conocimiento, es posible que exista mayor autogestión a la motivación” (p. 7). Al lograr despertar su interés el docente habrá roto una brecha de comunicación importante para alcanzar la empatía y afectividad necesaria para acercarse a sus estudiantes y construir los saberes de forma adecuada.



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

Además, es importante recordar que el docente está comunicando constantemente, desde que ingresa, su actitud frente al grupo, la postura del cuerpo, tono de voz, uso de las palabras para comunicar deseos... todo comunica. Se debe tomar en cuenta que al final él es quien guía la clase y que de él depende su éxito. Es necesario que conozca herramientas que le faciliten una comunicación efectiva y afectiva, que le permita conocerse y conocer al resto. Así logrará aprovechar al máximo su habilidad comunicativa y relacionarse mejor con los alumnos, sintonizar con ellos para no solo impartir conocimientos, sino también intervenir en su comportamiento. Ya que como lo dice Ibáñez-Salgado (2011) "...los estudiantes a menudo, si no siempre, se comportan de distinta manera según como perciben las características personales de quien conduce la clase" (p. 461), por eso es importante que se tome conciencia sobre el cuerpo, cómo se está comunicando, cómo nos dirigimos, qué tono de voz y la mirada. Absolutamente todo está enviando un mensaje y es su responsabilidad asegurarse de que ese mensaje sea el que realmente quiere proyectar en la clase.

La PNL revela que una comunicación afectiva y adecuada puede lograr cambios favorables dentro del aprendizaje y es la clave para tratar asuntos como: la indisciplina, falta de interés en la materia, distractores ambientales... como mencionan Churches y Terry (2000)

la enseñanza versa tanto sobre las relaciones como sobre la pedagogía. Trata con sensaciones y con hechos y se basa sobre todo en lo que hay en el interior de tu mente y en la mente de tus alumnos. Trata del uso de tus sentidos y del conocimiento de la asignatura (2000, p. 15).

Para poder motivar de forma adecuada es necesario conocer las emociones, las formas de interpretar el mundo de cada individuo, despertar un instinto de necesidad o interés y luego transformarlo en un conocimiento real. Para poder lograrlo necesitamos de la PNL y sus herramientas.

El artículo está estructurado en cuatro partes: la primera describe las concepciones fundamentales de la PLN y la DLL requeridas para su estructuración teórica; la segunda explica los resultados estadísticos obtenidos en la aplicación de la escala descriptiva aplicada; la tercera parte presenta la discusión de los resultados más relevantes a partir de los datos estadísticos; y finalmente se dan a conocer las conclusiones fruto de las inferencias trascendentales del artículo.

1.1 ¿Qué es la PNL?

La PNL se la puede reconocer como un modelo de inteligencia emocional, donde se programa la mente humana por medio del lenguaje, tanto verbal y sus elementos paralingüísticos, como no verbal: postura del cuerpo y gestos faciales. Años de estudio de sus fundadores John Grinder, un profesor de lingüística y Richard Bandler (1975), estudiante de informática y matemáticas de la Universidad de California, demostraron que la mente humana funciona como una máquina, que reacciona mediante estímulos lingüísticos que generan cambios de conducta. Por esta razón es el docente quién debe fortalecer esta herramienta y aplicarla tomando en cuenta las presuposiciones de la PNL, que son:

- No se puede cambiar la conducta de otro sino cambiamos la nuestra.
- Los cambios de uno afectan al resto.
- Todo el tiempo comunicamos.
- Lo que comunicas recibes como resultado.
- Cada individuo tiene una visión distinta de la realidad.



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

- Quien reconoce la perspectiva y necesidades del otro tiene el control de la comunicación.
- Asociar los recuerdos a las cosas.
- Estar seguro de lo que se hace.
- La retroalimentación es importante para reconocer los avances.

Todo lo que le rodea al ser humano lo afecta y lo compromete a ser y a comportarse de una u otra forma, el lenguaje en conclusión llega a ser el factor más dominante e influyente de todos. Según Richard Churches y Roger Terry (2009) “la programación neurolingüística es la habilidad de influir con las palabras y usar el lenguaje para crear un cambio” (p.31). Este cambio se genera cuando aprendemos a leer las emociones de nuestros interlocutores y comunicarnos de acuerdo con sus intereses y necesidades. Los maestros al trabajar con grupos de adolescentes deben tener en cuenta este aspecto que le ayuda a que los estudiantes desarrollen actitudes positivas a través de las palabras que escuchan de sus maestros. Propender un cambio de actitud en el aula cuando se den conductas inapropiadas es la labor que debe desarrollar el docente a partir de la forma de empleo del lenguaje y la manera asertiva de estimular para lograr los cambios esperados.

1.1.1 Sistemas Representacionales

Los sistemas representacionales van de la mano con nuestros sentidos y la forma en la que percibimos el mundo y son tres (Dobrinsky, 2007, pp. 20-25):

- **Visual:** Sus pensamientos son representados mediante imágenes y pueden trabajar varias ideas al mismo tiempo. Las personas visuales prefieren trabajar con gráficos y textos que puedan observar, ya que su aprendizaje está ligado a la vista, lo que implica que tienen mayor sensibilidad a los colores, figuras, sombras... son capaces de crear imágenes en su mente o recordar otras vistas antes.
- **Auditivo:** Sus ideas y pensamientos son abstractos y deben culminar una idea o pensamiento para seguir con la siguiente. Trabajan con su odio y pueden recordar diálogos, frases o crear unos nuevos.
- **Kinestésico:** Las emociones y sensaciones los gobiernan. Toman decisiones de acuerdo a cómo se sentirán, el ambiente y el lugar influenciará para poder generar ideas y concentrarse.

Los mismos Grinder y Bandler (1975) exponen que “toda experiencia interna y externa, puede codificarse como constituida por alguna combinación de estas clases sensoriales y representarse eficazmente en términos de esos sistemas” (p.21). En este caso, el docente debe reconocer e identificar el sistema representacional que manejan sus estudiantes, pues así podrá dirigirse a ellos con mayor facilidad, ya que, aunque todos poseamos todos los sentidos para interpretar la realidad, suele predominar uno sobre otro. Lo ideal en este caso sería que el profesor de literatura elabore su clase en función de estos sistemas representacionales y realice actividades que involucren los cinco sentidos dentro del proceso de enseñanza con el fin de desarrollar habilidades importantes para la comunicación.

1.1.2 Niveles lógicos del pensamiento

Dentro de la PNL existen una serie de procesos que sirven como una guía para el desarrollo espiritual y mental de las personas, se los llama niveles lógicos porque están organizados de forma independiente y a su vez conectados de forma secuencial y van desde el nivel menor hasta el mayor. En este caso tenemos:



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

- Entorno: ¿Dónde y con quién?
- Conducta: ¿Qué hace?
- Habilidades: ¿Qué sabe (hacer)?
- Valores y Creencias: ¿Por qué lo hace?
- Identidad: ¿Quién soy yo?
- Espiritualidad: ¿Quién hay más allá de mí?

La PNL determina que al momento de comunicarnos debemos cumplir con la Ley de los sistemas sobre estos niveles lógicos. Esta ley menciona que, si afectas un nivel alto necesariamente estas afectando al resto de niveles. Mientras que, si afectas a un nivel inferior no estas afectando a los niveles superiores. Ejemplo:

Cuando se le dice al estudiante “eres impuntual”. Se afecta su identidad, un nivel alto, dando por hecho que es impuntual y él inconscientemente lo asume como tal y no genera un cambio. Otra cosa sería decirle “llegar tarde está mal”. ¿Puedes llegar a tiempo a mi clase? Este caso se dirige a un nivel inferior, la conducta. Se hace una reflexión sobre su comportamiento. Algo que puede mejorar con el tiempo y que no marca su personalidad, además de invitarle a un compromiso o una propuesta de cambio positivo.

Aprender a ser perspicaces al momento de usar la palabra es una herramienta para construir. Es necesario que antes de dirigirnos a alguien se analice que tipo de cambio se pretende lograr y luego ubicar el nivel correcto para producirlo.

Artavia (2005) reflexiona sobre la importancia de la flexibilidad del docente y del tacto pedagógico, asimismo señala que las interacciones alumno-maestro involucran afectos. Se percata de lo “necesario que son los sentimientos para las estructuras motivacionales de los estudiantes y para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea sano” (p. 65). Por este motivo insertar a la PNL para una comunicación efectiva – afectiva, puede resultar favorable, ya que el maestro será más cuidadoso en comunicar deseos, sin llegar a dañar niveles importantes.

1.1.3 Técnicas y estrategias de la PNL

Las técnicas y estrategias de la PNL buscan incentivar al estudiante por medio de actividades y dinámicas lúdicas que brindan la oportunidad de generar cambios de conducta y de aprendizaje. Además, de reconocerse como seres individuales y reconocer al otro dentro de su desarrollo cognitivo con la guía y apoyo del docente. Este aspecto, además, cumple con lo que dice la LOEI en su artículo 2, literal q:

Motivación. - Se promueve el esfuerzo individual y la motivación a las personas para el aprendizaje, así como el reconocimiento y valoración del profesorado, la garantía del cumplimiento de sus derechos y el apoyo a su tarea, como factor esencial de calidad de la educación (2011, p. 9).

Las acciones que realiza el maestro en el aula deben mejorar la motivación. Estas actividades no son desarrolladas, muchas veces por desconocimiento y falta de interés. Con el fin de mejorar los canales de comunicación entre docente y docente se propone las siguientes técnicas y estrategias de la PNL.

1.1.4 Afirmaciones positivas

Esta herramienta se basa en la utilización de los niveles de pensamiento lógico. Su fin es utilizar el lenguaje de forma adecuada para construir enunciados positivos para los interlocutores e influir sobre su conducta. Nuestro cerebro está programado para hacer



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

exactamente lo contrario de lo que se pide u ordena. Por ejemplo: no, pienses en flores amarillas. Sin dudar, el cerebro al menos imaginó las flores amarillas... Por esta razón, se recomienda evitar palabras negativas al iniciar un enunciado y construirlas tomando en cuenta en nivel de pensamiento lógico que desea motivar.

Cuando le decimos a un alumno: “no, comer en clase” – comer en clase está mal. ¿Podemos evitar hacerlo? Ambas afectan el nivel de conducta, pero la segunda, reconoce que es error e invita a la reflexión sobre un cambio. Mientras la primera solo muestra negatividad. Los estudiantes a veces necesitan interiorizar lo que está sucediendo a su alrededor, y una prohibición suele generar dudas sobre lo que puede o no hacer.

1.1.5 Elogio periférico en el Aula

Esta herramienta sirve para fortalecer las reglas dentro del aula, que el docente exprese sus deseos y lo que espera de la clase. Los pasos para realizarla son:

- Identificar una conducta no deseada en clase. Por ejemplo, un estudiante que nunca hace su tarea.
- Decir en voz alta “gracias a todos los que siempre hacen su tarea a tiempo y se esfuerzan por cumplir, en verdad lo valoro”.
- Mientras utiliza esta frase para generalizar y agradecer el trabajo de todos es importante hacer contacto visual con el estudiante que nunca cumple con la tarea.
- Hacer esto cada vez que el estudiante incumpla y se irá notando un cambio de actitud (Marland, 1985, p.34).

Al reforzar los comportamientos positivos del grupo, afectará a quienes no cumplen con la perspectiva del docente y les ayudará a conocer lo que él busca y quiere de su clase. Daniel Goleman (1995) dice que todos estamos conectados con los demás y que es fácil para los humanos recoger las emociones internas de otros seres humanos (p. 62). Por este motivo la PNL ayuda a compartir nuestros deseos y emociones de forma clara con los estudiantes y convertirlos en objetivos y metas a alcanzar en equipo, ya que es un puente para contactarnos y conocernos.

1.1.6 Submodalidades

Las submodalidades están basadas en el uso de los sistemas representacionales. Generan una experiencia sensorial y emocional basada en un aprendizaje efectivo. Cuando se llega al aula de clases algunas veces los estudiantes se encuentran dispersos o cansados para iniciar con la materia. Por esta razón es necesario empezar con este tipo de ejercicios para cambiar un ambiente desagradable en uno agradable. Es vital que el docente sepa identificar el estado de ánimo del grupo y trabajar en ello. Ibáñez-Salgado (2011) reconoce que “al evaluar el contexto interaccional de un grupo-curso desde la percepción de los estudiantes, permite obtener valiosa información sobre aspectos que facilitan el aprendizaje” (p. 459). Para ello es necesario trabajar con la herramienta de submodalidades que nos brinda la PNL. Además de lograr un cambio de ambiente positivo, ayuda a hacer una clase diferente y divertida.

Un buen ejercicio para generar un cambio en el caso que los estudiantes estén alborotados sería pedirles silencio, que cierren los ojos y que respiren profundamente. Esta secuencia de respiración profunda acompañada de una música suave o de un poema, ayuda a que entren en un proceso de relajación. Además, ayuda a oxigenar la mente y disipar las energías acumuladas en el cuerpo. De igual manera si se necesita llenarlos de energía porque el salón está apagado, podemos ponerles música alegre por unos minutos o hacerles imaginar alguna situación divertida. Cosas sencillas pueden hacer de la clase un espacio diferente



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

para encontrarnos con el conocimiento. Algunos aspectos a considerar para el desarrollo de esta estrategia son:

Submodalidades	Aspectos a considerar	Para mejorar una experiencia agradable se debe	Cambiar una experiencia negativa a positiva
Visuales	Tamaño o posición Distancia Asociado o disociado Color Foto o película	Hacer que la experiencia que se imagine o recuerde sea grande y cercana. Asociarla y hacerla una película en movimiento. Que tenga colores vivos.	Crear una imagen pequeña y lejana de la situación. Disociarse y hacer que sea una foto. Ponerla en blanco y negro
Auditivas	Volumen Posición y distancia Número de voces Música	Subir el volumen, agregar voces, poner música	Bajar el volumen Quitar las voces y la música o agregar voces y música diferente.
Kinestésicas	Origen, movimiento y velocidad Temperatura Peso Textura	Haz que la sensación tenga más movimiento y se extienda a todo el cuerpo. Cambia la temperatura, peso y textura de forma adecuada y que genere una sensación agradable.	Controla el movimiento de acuerdo a la situación, intenta producir un movimiento suave y relajante si la situación es tensa o un movimiento más dinámico si la situación se torna demasiado aburrida o monótona. La temperatura del lugar debe ser adecuada para el trabajo.

Cuadro 1. Las submodalidades y aspectos a considerar para mejorar una experiencia. Las submodalidades nos permiten mejorar una situación, el cuadro representa los aspectos que se deben considerar para aplicarlas

El gráfico permite apreciar aspectos ya mencionados anteriormente y que nos expresan las formas adecuadas de trabajo que el docente puede realizar a partir de las submodalidades de acuerdo con las experiencias en el aula.

1.1.7 *Rapport* en grupo

Es una técnica sencilla y de rápidos resultados. Ayuda a sintonizar e influir sobre el estado de ánimo y conducta del estudiante. Para llevara a cabo el *rapport* se necesita que te sigan paso a paso y hagan lo mismo que tú. A criterio de los autores se sugieren algunas actividades que se han adaptado al área de Lengua y Literatura:

- **Preguntas universales con respuestas positivas.** Primero se debe elaborar una serie de preguntas sencillas cuya respuesta sea un sí. Ejemplo: ¿Han escuchado



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

alguna vez cantar un gallo? ¿Han leído alguna vez un libro? ¿Han escuchado la radio?... Cada vez que se responda con un sí, se debe levantar la mano. Se debe lograr que todo el salón siga tanto los movimientos como en la voz, y una vez que lo haya logrado sentirá que ha sintonizado y los estudiantes están más atentos a lo que el docente dirá a continuación.

- **Ejercicios de Gimnasia Cerebral.** Para llevar a cabo estos ejercicios hay que recordar que es importante dar seguimiento y guía durante la actividad. Esta herramienta es muy efectiva ya que no solo sintoniza en grupo sino ayuda a poner en funcionamiento e integrar los hemisferios cerebrales antes de introducir un tema. Es muy importante que el docente esté seguro al realizar los ejercicios y que los haya practicado bien con anterioridad antes de exponerlos en la clase. Entre los más sencillos para empezar con esta técnica son:
 - Hacer círculos en el vientre con una mano, mientras con la otra nos damos suaves golpes en la cabeza, se puede ir alternando las manos después de ciertas repeticiones.
 - Con la mano izquierda hecha puño dar unos pequeños golpes en la pierna izquierda, mientras que con la mano derecha estirada deslizamos suavemente de arriba, abajo, sobre la pierna derecha, después de varias repeticiones alternar los movimientos.
- **Mover el cuerpo al ritmo de la música o cantar una canción.** Ambas actividades ayudan a crear sintonía siempre y cuando todos sigan a la par los movimientos, ritmo y letra. El docente debe lograr que todos participen. El contacto visual es importante para lograrlo. El éxito de la sintonía está en poder coordinar nuestras emociones y conducta con el otro. Una vez concluida la actividad se podrá constatar que los estudiantes están más animados, relajados, generando una predisposición de bienestar que se puede anclar al conocimiento. En la medida de lo posible, se debe emplear el editor de ecuaciones de Microsoft Word para crear las ecuaciones. Se debe evitar insertar las ecuaciones como imágenes.

1.1.8 Estrategia ortográfica de la PNL

Bandler y Grinder (2007) pudieron constatar que las personas con buena ortografía responden a un estímulo auditivo y a un campo de visión específico. Una vez que el sonido ha ingresado a su sistema, el cerebro crea la imagen mental de la palabra y luego esta es analizada por medio de los procesos sensoriales. Es decir que la información junto a un recuerdo sensorial asociado es vital para el aprendizaje. Los pasos que se proponen para conseguirlo son:

- En una cartulina escribir la palabra a enseñar o en la esquina izquierda del pizarrón.
- Ingresar un estímulo sensorial agradable a través del relato de una historia donde se sientan cómodos, seguros, confiables.
- Introducir la palabra nueva dentro del relato de manera que ellos puedan decir la palabra "sí". Ejemplo: Recuerden el día que soñaron algo hermoso, el sol brillaba, de repente se encontraron con aquello que más amaban sin saberlo, recuerdan fue una... serendipia, en este caso esta sería la palabra motivo de estudio.
- Mientras se genera la sensación, se sujeta la tarjeta en lo alto al lado derecho para que se ubique en el campo de visión izquierdo de los estudiantes. Esta situación es la adecuada para generar en su interior la imagen mental de la palabra.
- Se indica que visualicen la palabra, luego cierran los ojos y la recreen en su mente. Una vez que todos los estudiantes aseguren que tengan la palabra en su interior se les pide que le cambien de color la palabra o que le decoren a su gusto. Se puede



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

utilizar las submodalidades en este punto y se les pide que no dejen de ver a la palabra hasta que esté clara.

- Se gira la tarjeta dejándola en blanco, con los ojos de los estudiantes en la misma posición, se pide que deletreen la palabra imaginando que aún sigue ahí escrita.
- Repetir y guiar el proceso las veces necesarias (p. 9-10).

Como se puede constatar la PNL parte de una experiencia sensorial almacenada en nuestro cerebro y anclada a un conocimiento específico. La necesidad de vincularla con la docencia se debe a que las clases son el espacio propicio para conjugar todo lo que vemos, oímos, escuchamos y almacenamos.

2. Metodología

Partiendo del contexto anterior, la finalidad de la investigación desarrollada es conocer el modelo de la programación neurolingüística y sus beneficios en la asignatura de Lengua y Literatura. Para abordar este objetivo se llevó a cabo un estudio descriptivo.

El enfoque utilizado en esta investigación es cuali-cuantitativo, ya que parte de la recolección de información necesaria para reconocer las estrategias y técnicas de la PNL aplicables en el aula y además cuantitativa porque se realizó una encuesta a manera de escala descriptiva para identificar las herramientas que utiliza el docente para iniciar y desarrollar su clase.

2.1 Participantes

Estudiantes de la “Unidad Educativa Salamanca, Sección Vespertina” de primero de bachillerato paralelo “A” y “B” con un total de 21 estudiantes.

3. Resultados

se tomaron 6 preguntas significativas que relacionan la PNL con la actividad didáctica de los maestros en el aula.

Ítem 1: Considera que el docente planifica su clase en función de los diferentes estilos de aprendizaje (visual, auditivo, kinestésico). Este aspecto refleja la forma de planificar del maestro en función de los aspectos básicos relacionados con el estudiante y sus diferentes estilos de aprendizaje.

Alternativa	Frecuencia	%
Siempre	1	4,7
Casi siempre	3	14,3
A veces	9	42,9
Nunca	8	38,1
TOTAL	21	100

Cuadro 2. Estilos de aprendizaje

El ítem 1 determina que el 4, 7 % de los estudiantes consideran que el docente siempre planifica su clase en función de los diferentes estilos de aprendizaje, es decir, visual, audito y kinestésico. El 14, 3 % de los estudiantes reconoce que casi siempre el docente desarrolla esta actividad en su planificación. El 42,9% determina que a veces el docente planifica en base a los estilos de aprendizaje, mientras que el 38, 1 % restante afirma que nunca sucede.



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

Ítem 2: El docente inicia su clase con actividades dinámicas para crear un ambiente agradable de aprendizaje. Esta pregunta tiene que ver con la capacidad didáctica del maestro de generar un ambiente distinto al iniciar la clase y propender al desarrollo animado del proceso educativo.

Alternativa	Frecuencia	%
Siempre	3	14,3
Casi siempre	4	19
A veces	8	38,1
Nunca	6	28,6
TOTAL	21	100

Cuadro 3. Ambiente agradable.

En el ítem 2 se observa que el 14,3 % de los estudiantes consideran que el docente siempre inicia la clase realizando dinámicas que generan un ambiente agradable para el aprendizaje. El 19 % de los estudiantes reconoce que casi siempre el docente realiza este tipo de actividades. El 38,1% determina que a veces el docente realiza diferentes actividades lúdicas que favorecen el trabajo en clase, mientras que el 28,6 % restante afirma que nunca sucede.

Ítem 3: El docente realiza actividades que estimulen los hemisferios cerebrales. Como se ha visto en el desarrollo teórico el estimular los dos hemisferios cerebrales produce que se activen las partes lógicas y creativas del ser humano.

Alternativa	Frecuencia	%
Siempre	2	9,5
Casi siempre	2	9,5
A veces	4	19
Nunca	13	61
TOTAL	21	100

Cuadro 4. Ambiente agradable

Con respecto al ítem 3 se puede observar que el 9,5 % de los estudiantes consideran que siempre al iniciar la clase el docente realiza actividades que estimulen los hemisferios cerebrales como la gimnasia cerebral. El 9,5 % reconoce que casi siempre el docente realiza este tipo de actividades. El 19% determina que a veces el docente realiza actividades que estimulen los hemisferios cerebrales, mientras el 61,9 % restante afirma que nunca sucede.

Ítem 4: El docente reconoce el trabajo realizado en clase, y elogia los logros alcanzados por el estudiante. Este aspecto nos ayuda a considerar las actitudes de motivación que desarrolla el docente para lograr estímulos positivos y tomar en cuenta el elogio como elemento clave de la PNL.

Alternativa	Frecuencia	%
Siempre	2	9,5
Casi siempre	2	9,5
A veces	4	19
Nunca	13	61
TOTAL	21	100



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

Cuadro 5. Elogio a los logros alcanzados

Con respecto al ítem 4 se puede observar que el 4,8 % de los estudiantes consideran que el docente reconoce el trabajo realizado en clase, y elogia los logros alcanzados. El 28,6% considera que el docente casi siempre reconoce su trabajo y felicita los logros. El 47,6% determina que a veces el docente resalta el trabajo en clase, mientras el 19 % restante afirma que nunca sucede.

Ítem 5: Al finalizar la clase logra recordar los conocimientos aprendidos y relacionarlos con su estado de ánimo, es decir recuerda cómo se sintió, lo que escucho, lo que vio, durante la clase, relacionándolo con el conocimiento impartido por el docente.

Alternativa	Frecuencia	%
Siempre	2	9,5
Casi siempre	3	14,3
A veces	12	57,1
Nunca	4	19
TOTAL	21	100

Cuadro 6. Aprendizaje significativo.

Con respecto al ítem 5 se puede observar que el 9,5% de los estudiantes afirma que al finalizar la clase logra recordar los conocimientos aprendidos y relacionarlos con su estado de ánimo, es decir recuerda cómo se sintió, lo que escuchó, lo que vio, durante la clase, relacionándolo con el conocimiento impartido por el docente. El 14,3 % asegura que casi siempre recuerda la temática que vio en clase, vinculado a como se sentía. El 57,1% determina que a veces logra relacionar sus recuerdos en el aula con sus emociones, mientras el 19% restante afirma que nunca sucede.

Ítem 6: Luego de la clase ha interiorizado el conocimiento y lo relaciona con su vida diaria. Se siente motivado y seguro de lo aprendido. La aplicabilidad práctica de lo que se aprende genera en los estudiantes una motivación interna. Al sentir que lo aprendido tiene una utilidad práctica y que le sirve para su vida hace que se incorporen sus aprendizajes a sistemas intelectuales de largo plazo.

Alternativa	Frecuencia	%
Siempre	4	19
Casi siempre	5	23,8
A veces	9	42,9
Nunca	3	14,3
TOTAL	21	100

Cuadro 7. Motivación por lo que aprendió

Con respecto al ítem 6 se puede observar que el 19 % afirma que al finalizar la clase ha interiorizado el conocimiento y lo relaciona con su vida diaria. Se siente motivado y seguro de lo aprendido. El 23,8 % asegura que casi siempre concluye la clase motivado y seguro de lo aprendido. El 42,9% determina que a veces terminó la clase sintiendo que aprendió, mientras el 14,3% restante afirma que nunca sucede.



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

4. Discusión de los resultados

La planificación didáctica es fundamental para el trabajo en el aula. Por ello, es importante que el docente tome en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos para que el conocimiento llegue a todos. El uso de imágenes, audios e incluso la disposición del aula son elementos que promueven el aprendizaje en función de cada estilo de aprendizaje. El profesor debe tomar en cuenta estos factores para asegurar que el conocimiento esté al alcance. Sin embargo, los resultados obtenidos no son satisfactorios, porque perciben que el maestro trabaja en función de lo que él cree es el aprendizaje sin tomarlos en cuenta.

Crear espacios nuevos de aprendizaje por medio de diferentes actividades dinámicas es importante para acompañar el conocimiento. Esto ayuda a romper las barreras de la educación tradicional. El docente es el encargado de generar un ambiente donde los estudiantes disfruten lo que aprenden. Sin embargo, no están motivados hacia el aprendizaje como una experiencia agradable.

La PNL desarrolla ejercicios de estimulación cerebral que ayudan a generar *Rapport* para activar zonas del cerebro, conectar nuevas ideas y estar atentos. Iniciar la clase con este tipo de actividades brinda al docente un mejor control y actividad durante la clase. Los resultados obtenidos no son satisfactorios, porque no están conectados con el maestro al comenzar la clase y carecen de estimulación que le facilite adquirir nuevos conocimientos.

La PNL crea sintonía en el aula de clase lo que es indispensable para una buena comunicación con el docente. Para esto existen algunas técnicas, entre ellas encontramos el elogio periférico que ayuda a comunicar aquello que se desea de forma positiva, elogiando y reconociendo los logros alcanzados para que sean conscientes de sus avances. Sin embargo, estos resultados no se alcanzan porque no se da a conocer los logros de aprendizaje que le permitan la autoevaluación y conocimiento de su desempeño.

Las representaciones internas dentro de la PNL ayudan a asociar una determinada emoción con un recuerdo o aprendizaje nuevo ya que está comprobado que las emociones ayudan a recordar hechos. Los resultados indican que dentro del aula no se vinculan experiencias agradables al conocimiento, por lo tanto, tendrán dificultad en pasar los conocimientos a la memoria de largo plazo.

La Didáctica de la Lengua y Literatura sostiene que es importante mejorar la comunicación entre el docente y el estudiante con el fin motivar y dinamizar la clase. Los resultados obtenidos nos indican que las clases que reciben los alumnos no logran que interiorice los conocimientos y menos que se sienta seguro de lo aprendido. Esta sección del artículo es opcional.

5. Conclusiones

La conexión entre la Didáctica de la Lengua y la Literatura y la Programación Neurolingüística en la educación actual debe ser una prioridad en la formación de los docentes. Al existir esta desconexión los estudiantes no sienten interés por la asignatura y no desarrollan aprendizajes significativos. Es fundamental que se tengan en cuenta las emociones en el aula y se trabajen los hemisferios cerebrales.

Formar a los docentes en actividades lúdicas y significativas es clave para que se retome la educación como un espacio de trabajo agradable. Se debe compartir entre los integrantes para generar una verdadera comunidad educativa.



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

Las actividades de PNL se pueden conectar con el área de Lengua y Literatura por las destrezas claves de la formación humana que esta desarrolla. Buscar esa interconexión de las actividades propias del área con las estrategias significativas que generan interconexiones cerebrales ayuda a los estudiantes a sentirse en un ambiente educativo agradable. Este factor desencadena un aprendizaje centrado en sus necesidades e intereses.

El sentirse respetado y valorado a través de las actividades de aprendizaje debe ser el motor de la educación en la actualidad. Una persona responde mejor cuando siente que los otros valoran su esfuerzo y trabajo. Eso se logra cuando el maestro emplea estrategias de la PNL durante los tres momentos de la clase: inicio, desarrollo y finalización. El cambio educativo requiere de docentes que deseen cambiar las estructuras verticales por formas de comunicación auténticas y basadas en el respeto, trabajo y fomento del talento humano de toda la comunidad educativa.

La PNL ayuda al desarrollo de las emociones en la clase y esta compaginada con la DLL ya que forman un soporte clave y fundamental para lograr mejores seres humanos. Se cimienta la personalidad del estudiante sobre la base de competencias comunicativas que le permitan desenvolverse adecuadamente en cualquier campo de la vida.

Bibliografía

- Artavia Granados, J. M. (2005). Actitudes de las docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Bronckart, J. P. (2004). Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo socio-discursivo. Fund. Infancia y Aprendizaje.
- Bandler, R., & Grinder, J. (1975). The structure of magic (Vol. 1). Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.
- Churches, R., y Terry, R. (2000). PNL para profesores: cómo ser un profesor altamente eficaz. Editorial Desclée de Brouwer.
- Churches, R., y Terry, R. (2009). PNL para profesores. Cómo ser un profesor altamente eficaz. Bilbao: Desclée De Brouwer
- Dobrinsky, M. (2007). PNL . Ediciones LEA.
- Ejecutiva, F. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Segundo Suplemento del Registro Oficial. <http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec099es.Pdf>
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York, NY, England.
- Grinder, J., y Bandler, R. (2007). De sapos a príncipes: Transcripción del seminario de los creadores de la PNL. Editorial Cuatro Vientos.
- Hymes, D. H. (1971). «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera et al. (1995). Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa.
- Ibáñez-Salgado, N. (2011). Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores. Educación y educadores, 14(3), 457-474.



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

- Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial del Ecuador. Quito, Ecuador. 31 de marzo de 2011.
- Marland, M. (1985). El arte de enseñar:(técnicas y organización del aula) (Vol. 10). Ediciones Morata.
- Mendoza A. (2003). Didáctica de la Lengua y la Literatura. Madrid: Prentice Hall.
- Mohl, A. (2017). El aprendiz de brujo. Editorial Sirio S. A.
- Palacios, C. G. (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno. *Investigación en enfermería: Imagen y Desarrollo*, 15(2), 65-93.
- Romo, Pablo (2017). Didáctica de la comunicación oral. Ediciones Ecuafuturo. Quito
- Zapata, J. (2007). Análisis del proceso enseñanza-aprendizaje en la interacción maestro-alumno. Congreso El papel de la educación en la construcción de las sociedades del conocimiento, Universidad Autónoma de Nuevo L

Autores

MICHELLE RIERA-FLORES obtuvo su título en Licenciada en Ciencias de la Educación mención Ciencias del Lenguaje y Literatura por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador (Ecuador) en 2019.

Actualmente es docente de Lengua y Literatura en la Unidad Educativa Particular Córdova y lleva a cabo un proyecto llamado “Mi fábrica de sueños” es una auto publicación de cuentos infantiles, con el fin de incentivar la lectura en los más pequeños mediante la elaboración de cuentos personalizados con el nombre de los niños

PABLO ROMO-MAROTO es doctor por la Universidad de Alicante – España con un estudio sobre la Didáctica de la Comunicación Oral.

Actualmente es director y docente de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Filosofía en la Universidad Central del Ecuador. Se ha dedicado al estudio de la Didáctica de la Lengua y la Literatura y sus artículos se han publicado en varias revistas educativas nacionales e internacionales.



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



REVISTA

CÁTEDRA

Estudio lingüístico sobre las dimensiones contextuales de la caricatura política

Linguistic study about contextual dimensions of political caricature

Mariela Pérez

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Barquisimeto, Venezuela

marielasofi@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5583-1931>

Yonarlli Vielma-Orellana

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

yonarlli.vielma@utm.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-3462-6859>

(Recibido: 27/08/2020; Aceptado: 29/08/2020; Versión final recibida: 08/09/2020)

Cita del artículo: Pérez, M. y Vielma-Orellana, Y. (2020). Estudio lingüístico sobre las dimensiones contextuales de la caricatura política. *Revista Cátedra*, 3(3), 33-48.

Resumen

La caricatura constituye uno de los géneros periodísticos de opinión de gran auge en las últimas décadas, en ella se conjugan multimodalmente la ironía, el humor y la sátira para analizar los hechos relevantes de un país. El análisis del discurso permite establecer una relación conjunta entre la realidad social y la cognitiva en este tipo de texto. Esta investigación se propone analizar, desde el enfoque pragmático, el discurso de la caricatura política de Eduardo Sanabria sobre la contienda electoral de 2017 en Venezuela bajo un enfoque cualitativo y diseño descriptivo-exploratorio. El análisis del discurso es la técnica empleada. El corpus estuvo conformado por cinco caricaturas publicadas en el diario El Nacional días previos a los comicios y cuyo tópico central se circunscribe a la convocatoria electoral. El análisis identificó los contextos: icónico – lingüístico, situacional y sociocultural. Los actos de habla y las figuras retóricas se identificaron como estrategias discursivas dirigidas a evidenciar la intencionalidad de una comunicación ostensiva como es la caricatura. Se tomaron los aportes de la Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson, 2004) y de la Teoría de los actos de habla (Austin, 2016; Searle, 2017). Se evidencia un



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

macroacto de habla ilocutivo como es la convocatoria a votar. Se concluye que el discurso de las caricaturas de Sanabria expresa la crítica sobre el evento electoral a partir del juego de lo implícito, construido discursivamente entre lo icónico – lingüístico, el componente retórico y el contexto, estableciéndose una relación de complicidad con el lector.

Palabras clave

Caricatura política, contexto, pragmática, retórica, teoría de la relevancia.

Abstract

Cartoons are one of the most popular journalistic genres in recent decades, combining irony, humor and satire to analyze the relevant facts of a country. Discourse analysis allows establishing a joint relationship between social and cognitive reality in this type of text. This research aims to analyze, from a pragmatic approach, the discourse of Eduardo Sanabria's political cartoon about the 2017 electoral contest in Venezuela under a qualitative approach and descriptive-exploratory design. The analysis of the discourse is the technique used. The corpus was made up of five cartoons published in the newspaper El Nacional days before the elections and whose central topic is limited to the call for elections. The analysis identified the contexts: iconic-linguistic, situational and socio-cultural. Speech acts and rhetorical figures were identified as discursive strategies aimed at evidencing the intentionality of an ostensive communication such as caricature. The contributions of the Theory of Relevance (Sperber & Wilson, 2004) and the Theory of Speech Acts (Austin, 2016; Searle, 2017) were taken into account. A macro-act of illocutionary speech such as the call to vote is evidenced. It is concluded that the discourse of the Sanabria cartoons expresses the criticism of the electoral event from the game of the implicit, discursively constructed between the iconic-linguistic, the rhetorical component and the context, establishing a relationship of complicity with the reader.

Keywords

Context, political caricature, pragmatics, relevance theory, rhetoric.

1. Introducción

La noción de discurso ha sido concebida como una práctica social e histórica en el marco de importantes procesos de socialización entre los que destaca el de los medios de comunicación. En el estudio del discurso en el ámbito mediático se aborda tanto las especificaciones de los textos y habla como la fuerza persuasiva de este en la formación de opiniones, por lo que su acceso y control se vincula a nociones de poder. En estudios sobre discurso, poder y sociedad, Van Dijk plantea que “el poder y el abuso de poder, dominación y manipulación, así como todas las formas de discurso, interacción y comunicación ilegítimas están basados en estructuras y relaciones sociales entre grupos sociales” (2016, p. 175). En el triado discurso, sociedad, cognición se establece una mediación en la que se explica la singularidad de cada discurso, dado que serán los modelos cognitivos personales y sociales, entendidos como conocimiento e ideología compartida, los que particularizan los discursos en cada situación social.

La dinámica de la sociedad moderna se encuentra signada por la presencia de los medios de comunicación, los cuales representan una especie de mediadores entre los acontecimientos sociales y los individuos. El conocimiento que obtenemos acerca de los sucesos en cada país y el mundo es obtenido mayormente por las informaciones difundidas



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

por la prensa impresa / virtual o en redes sociales. El discurso de los medios no solo transmite información, sino también expresa opiniones. Esta ubicuidad de los medios hace que sean un factor clave en la construcción de las creencias de las personas.

Entre la gama de discursos difundidos por los medios y redes sociales se encuentra el discurso humorístico en cuya esencia se encuentra la transgresión en las relaciones de poder. Autores como Calsamiglia y Tusón, coinciden en caracterizar al discurso humorístico como un juego del lenguaje en el cual su efecto es logrado a partir del no cumplimiento del proceso de comunicación convencional, seriado, alterno y organizado, siendo más bien un evento comunicativo complejo en el cual el humor se produce cuando se trasgreden las expectativas surgidas de normas y convencionalismos (1999, p. 214).

En la caricatura como género periodístico se conjuga el humor, la ironía y la sátira en su abordaje de los problemas que aquejan a cada sociedad. En el contexto venezolano Chirinos et al. refieren que:

La caricatura se ha convertido en el género periodístico que conjuga la ironía, el humor y la sátira para exponer los problemas de un país de una forma amena y diferente. En el contexto venezolano, los humoristas y caricaturistas tienen una fuente de inspiración abundante y continua (2010, p.16).

En Venezuela, las caricaturas de Eduardo Sanabria reflejan el acontecer político, económico y social del país en uno de los diarios de mayor trayectoria como es el diario El Nacional. Fueron objeto de interés de este estudio las caricaturas de Sanabria con relación al evento electoral del año 2017, donde se llevó a cabo unas elecciones de carácter regional, ocasión en la que eligieron a los Gobernadores de los 23 estados de Venezuela para el ejercicio 2018 - 2022. Este proceso electoral se desarrolló en una etapa caracterizada por una elevada polarización y conflictividad política.

También el ámbito social estuvo signado por la ejecución de acciones de protestas en las principales ciudades con un saldo de 142 fallecidos y 800 heridos. Esto se debió, al alzamiento en contra del modelo político y social implementado por las gestiones del presidente de turno, el cual no estaba trayendo beneficios a la población en las áreas de salud, alimentación y educación. Aunado a ello, la coyuntura económica marcaba una dinámica de elevación de precios y acentuada escasez en los productos de primera necesidad y una afectación económica general debido a los bajos precios del barril de petróleo, el cual es la principal fuente de ingresos de la economía venezolana (Bracho, 2018, p. 538 - 539).

De tal manera que el humor y las caricaturas producidas se nutren fundamentalmente del contexto político y social, de ahí el predominio de las caricaturas políticas sobre cualquier otro tipo de humor. En este tipo específico de discurso convergen dos ámbitos: el político que signa el contenido y el periodístico que determina el espacio, la forma y el mensaje. Específicamente en el caso de la caricatura política ocurre una condensación de lo visual y lo verbal sobre asuntos cotidianos de un país, lo que sería el mundo compartido entre el autor y sus interlocutores. Sobre su función, la condensación de códigos, temas y voces persigue en lo político la descalificación de lo oficial. El humor político parte del mundo compartido y subvierte el orden (Agelvis, 2010, p. 46).

Dada la importancia de la caricatura política en la transmisión de información y de una opinión sobre el acontecer político y social, el propósito de este artículo es analizar el



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

discurso de las caricaturas de Eduardo Sanabria sobre la convocatoria a elecciones regionales en Venezuela durante el año 2017. El tema de la convocatoria a participar en dicho evento electoral es desarrollado por el autor; sin embargo, además de invitar a participar se pone en juego un dispositivo de lo implícito que evidencia una mirada particularmente crítica sobre el hecho.

A partir de estas consideraciones surgen las siguientes interrogantes: ¿cómo construye discursivamente Eduardo Sanabria la convocatoria a participar en el evento electoral mencionado? ¿Cuáles son las dimensiones del contexto del discurso de las caricaturas de Sanabria? ¿A través de qué estrategias discursivas se evidencia la intencionalidad del autor en las caricaturas?

El desarrollo de la investigación se orientó a través de los siguientes objetivos específicos: a) Identificar el modelo de contexto desplegado por el texto a fin de orientar la interpretación del mismo. b) Determinar los actos de habla y las figuras retóricas como estrategias discursivas dirigidas a evidenciar la intencionalidad propia de una comunicación ostensiva como es la caricatura.

Al asumir un enfoque contextual del discurso se involucran diversos aspectos de la sociedad y su cultura. El estudio del discurso “significa acercarse a la dinámica social y a las identidades, así como lograr el entendimiento sobre los diferentes grupos socioculturales en un tiempo histórico específico” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p.16). Los usuarios del lenguaje interactúan en la construcción del significado como un asunto de sujetos socialmente organizados. Por lo tanto, el discurso no es únicamente una construcción o texto, en este van involucrados el significado, la interpretación y la comprensión del mismo.

La descripción de la situación y el contexto son componentes fundamentales del análisis pragmático para determinar la intención comunicativa que encierra el discurso o evento comunicativo (Agelvis, 2010, p. 50). En el enfoque pragmático, los elementos espacio-temporales y situacionales son interpretados en el marco sociocultural de las personas, quienes, al mismo tiempo, integran la información en su mente gracias a los procesos cognitivos. En este sentido, el estudio pragmático-discursivo debe considerar el análisis del contexto, entendido este como el mundo del autor y el mundo de quien interpreta el texto (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 102). Particularmente, en la caricatura, la imagen y el texto breve que generalmente se adjunta, constituyen las claves visuales y verbales escogidas por el autor para desplegar un proceso de interpretación basado en lo que el lector interpreta y en cuya génesis se encuentran los factores contextuales.

Pero el discurso también es una actividad cognitiva, es una práctica que cubre un recorrido en dos sentidos, interacción verbal y suceso de comunicación. Sus “significados, inferencias e intenciones, así como otras propiedades y procesos de la mente son intrínsecos al texto” (Van Dijk, 1999, p. 246-247).

No obstante, la aproximación cognitiva no concibe al significado como un valor inmanente al mismo, sino que este es atribuido por los usuarios y sus procesos mentales. Así lo expresa Calsamiglia y Tusón:

Sin embargo, el sentido – o significado pragmático-discursivo- resulta de la interdependencia de los factores contextuales y las formas lingüísticas; exige de quien lo interpreta, sus conocimientos previos y compartidos, sus intenciones, todo aquello que se activa en el intercambio



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

comunicativo, así como el resto de dimensiones del contexto empírico en que se produce (1999, p. 185).

El discurso y sus procesos mentales se insertan en la dinámica social. Desde esta visión, el proceso de interpretación de un enunciado conlleva a identificar lo dicho explícitamente por el emisor, lo que ello implica, la intención del emisor y del contexto en el que pretende que se procese su enunciado.

El lenguaje es acción según la teoría de los actos de habla desarrollada por (Austin, 2016; Searle, 2017). El hablar es hacer, de manera que al emitirse un enunciado este posee un significado explícito, una dimensión intencional y una dimensión que repercute en la audiencia. Al respecto existen “consecuencias o efectos que tales actos tienen sobre las acciones, pensamientos o creencias de los oyentes” (Searle, 1994, p.34).

La noción del lenguaje como acción concibe que en todo acto comunicativo existe un acto intencional, producido para que el interpretante realice alguna acción, creer algo de lo dicho, actuar acorde a alguna convención, en fin, actuar en consecuencia. En este sentido, el enunciador “puede querer decir más de lo que efectivamente dice, pero a él le es siempre posible en principio decir exactamente lo quiere decir” (Searle, 1994, p.27).

Por otro lado, una aproximación discursiva al tema del significado tiene que plantear necesariamente la diferencia entre significado explícito y significado implícito. En este aspecto del análisis es necesario considerar el uso de las figuras retóricas como estrategias discursivas o transgresiones del lenguaje empleadas con el fin de hacer relevante determinada información. En la teoría de la relevancia se estudia el significado implícito y los fenómenos ostensivos. Estos últimos ocurren cuando el hablante o autor de un discurso contribuye significativamente a que se reconozca su intención comunicativa (Sperber y Wilson, 2004, p. 241). Dentro de la llamada comunicación ostensiva se encuentra una forma de análisis de unidades mixtas (texto e imagen) ya que las caricaturas funcionan como textos ostensivos cuyo fin es provocar la atención pública.

En esta investigación la caricatura es concebida como un discurso integrado por tres componentes, los cuales son los tipos de contextos que se denotan para establecer el análisis según lo tipifica Reyes:

- a) contexto lingüístico o co-texto, material lingüístico que precede y sigue al enunciado.
- b) contexto situacional o dimensión espacio-temporal del enunciado.
- c) contexto sociocultural que comprende las ideas, las escalas de valores, y los conocimientos culturales de todo tipo compartidos por los interlocutores (2007, p. 19).

La perspectiva pragmática conduce a la noción de texto caricaturesco como un evento comunicativo, en el cual se persigue el estudio del uso del lenguaje en contexto y como la construcción de una mirada particular sobre un evento específico. Su estudio persigue identificar las intenciones del autor, así como caracterizar el contexto probable en el que se propone se realice la interpretación de la caricatura.

El artículo presenta cuatro secciones. La primera sección se esboza el desarrollo del estudio describiendo el contexto del análisis. En la segunda sección se encuentran los materiales y métodos donde se indican los procedimientos inherentes a la investigación de corte cualitativo y según las técnicas del Análisis del Discurso. En la tercera sección se ubica la parte de los resultados, aquí se expresan los productos del procesamiento de la información logrado a través de las matrices diseñadas y analizadas de manera integrada. Finalmente,



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

en la cuarta sección se sitúan las conclusiones, se reflexiona sobre los resultados del análisis del corpus a la luz de la visión del discurso de la caricatura política en el ámbito social.

2. Materiales y métodos

La investigación se inscribe en el enfoque de investigación cualitativo, el cual plantea “el estudio de casos específicos sin necesidad de generalizar en grandes cantidades de datos, buscando analizar y describir los fenómenos sociales a partir de sus rasgos determinantes” (Bonilla y Rodríguez, 2005, p.110).

El tipo de investigación es de carácter descriptivo-exploratorio, cuyos estudios descriptivos muestran las propiedades, características y perfiles de personas o cualquier otro fenómeno sometido a análisis, con la finalidad de evaluar sus dimensiones o componentes (Hernández et al., 2014).

El procedimiento para llevar a cabo esta investigación fueron los siguientes:

1. **Arqueo bibliográfico sobre el tema a investigar:** Se realizó una investigación exhaustiva para ubicar los principales modelos teóricos relacionados a la pragmática, así como también aquellos vinculados a la caricatura política.
2. **Búsqueda y selección intencional del corpus:** El corpus estuvo conformado por cinco caricaturas de Eduardo Sanabria publicadas en el diario El Nacional y cuyo tópico central se circunscribe al evento electoral convocado en Venezuela el 15 de octubre de 2017. La selección fue intencional y obedece al interés por estudiar la interacción pragmática en las caricaturas de Eduardo Sanabria referidas a la convocatoria a participar en las elecciones regionales. Las mismas fueron numeradas progresivamente de acuerdo a las fechas de publicación y corresponden a los días previos a los comicios.
3. **Elaboración de las matrices:** Se diseñó una matriz denominada modelo de contexto en la caricatura, orientada a identificar el contexto icónico- lingüístico, el situacional y el contexto sociocultural de la comunicación ostensiva como dimensiones participantes en la construcción del significado. Y otra matriz llamada perspectiva pragmática-retórica de la caricatura siguiendo los aportes de (Calsamiglia y Tusón, 1999) para identificar los actos del habla y las figuras retóricas.
4. **Segmentación de las unidades de análisis en las matrices:** La unidad básica de análisis fue el enunciado, definido este como toda producción lingüística con sentido que tenga una intención comunicativa. En este sentido “en cualquier caso, producir un enunciado implica realizar un tipo de acción: un acto de habla” (Escandell, 2014, p.166).
5. **Análisis de las caricaturas:** En primera instancia se procedió a identificar el modelo de contexto desplegado por el texto a fin de orientar la interpretación del mismo. La acción de identificación abarcó tres niveles. En el contexto icónico – lingüístico fueron reconocidos tanto las imágenes de cada caricatura como el texto en su manifestación verbal apelando al conocimiento enciclopédico del lector. El contexto situacional tuvo que ver con las condiciones de la publicación y el contexto sociocultural involucró el conocimiento compartido acerca del tema y hechos relevantes asociados al mismo, en la actualidad y épocas anteriores en Venezuela. En segunda instancia se determinaron los actos de habla y las figuras retóricas como estrategias discursivas. En este aspecto, la unidad de análisis fundamental fue el enunciado y a partir de estos fueron identificadas las acciones de habla y las figuras retóricas. El análisis pragmático se completa al integrar dinámicamente tanto el



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

modelo de contexto como la perspectiva pragmático – retórica a fin de evidenciar el juego interaccional del contexto con el texto en la construcción de un discurso y de una perspectiva específica del autor.

Para poder realizar el análisis se recopilamos una serie de caricaturas seleccionadas intencionalmente en atención a conformar el corpus de Eduardo Sanabria en lo referente a la convocatoria a participar en las elecciones regionales del 2017 en Venezuela.



Figura 1 Caricatura del personaje “El Chuniór”, locutor venezolano, codificación C1 en esta investigación. Fuente: (Sanabria, 2017, 8 de octubre).

La caricatura desde el plano icónico representa un personaje popular humorístico venezolano apodado “El chuniór”. En el plano verbal se presenta una oración asertiva y una exclamativa.



Figura 2 Caricatura del maestro Jedi Obi-Wan Kenobi personaje de la película “La guerra de las galaxias”, codificación C2 en esta investigación. Fuente: (Sanabria, 2017, 9 de octubre).

La C2 está compuesta por un solo personaje de la película mencionada y de fondo la bandera nacional venezolana. En el plano verbal se tiene una oración desiderativa.



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



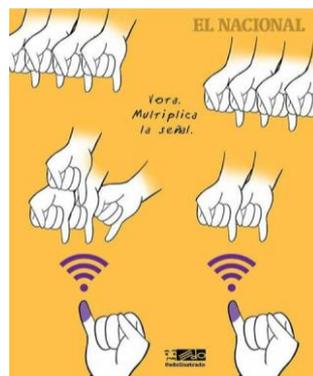
Figura 3 Caricatura del personaje “El Chuniór”, locutor venezolano, codificación C3 en esta investigación. Fuente: (Sanabria, 2017, 11 de octubre).

En la C3 se repite la estructura narrativa única. Nuevamente el personaje es el llamado “Chuniór”. El plano verbal se encuentra caracterizado por oraciones exhortativas y desiderativas.



Figura 4 Caricatura de un par de mujeres conversando, codificación C4 en esta investigación. Fuente: (Sanabria, 2017, 12 de octubre).

En el plano icónico, C4 representa dos mujeres jóvenes charlando. En el plano verbal se desarrolla brevemente un diálogo caracterizado por oraciones enunciativas e interrogativas.



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

Figura 5 Caricatura de dos meñiques con tintura electoral, codificación C5 en esta investigación. Fuente: (Sanabria, 2017, 13 de octubre).

El plano icónico revela un par de manos con el meñique tinturado y una serie de manos receptivas ante la señal de voto ejercido. El plano lingüístico está conformado por la exhortación.

3. Resultados

Una vez seleccionado el corpus y diseñadas las matrices de procesamiento de los textos, se desarrolló el análisis de las caricaturas. Tomando en cuenta que los enunciados segmentados en las matrices de análisis constituyeron la clave fundamental. En primer lugar, porque representa el punto verbal central para que el lector realice la tarea de interpretación, es decir, para que identifique lo que la caricatura dice o implica. Y en segundo lugar, el contexto de interpretación en el que el caricaturista espera que se procese su caricatura.

Contexto icónico- lingüístico				
C1	C2	C3	C4	C5
08/10/17	09/10/17	11/10/17	12/10/17	13/10/17
Contexto situacional				
Serie de caricaturas cuyo autor es Eduardo Sanabria publicadas en el diario El Nacional, periódico venezolano, fundado en la ciudad de Caracas el 3 de agosto de 1943 de circulación nacional y larga tradición en el país. Las caricaturas fueron publicadas en el lapso comprendido entre el 08 al 13 de octubre de 2017 en días previos a la realización de los comicios.				
Contexto sociocultural				
El 15 de octubre de 2017 se realizaron las elecciones regionales en Venezuela, evento en el que se eligieron los gobernadores de los 23 estados del país para el ejercicio 2018 – 2022. Este evento estuvo caracterizado por una alta polarización y conflictividad y fuertes protestas durante los cuatro meses previos a los comicios. Por ello, oposición y oficialismo hicieron reiterados llamados a votar a fin de evitar la abstención característica de las elecciones regionales. Por una parte, el gobierno invitaba a participar en la “fiesta electoral” para garantizar la paz; por otro lado, la oposición denunciaba la reubicación a menos de 72 horas de la elección de más de 250 centros de votación, muchos de ellos en zonas tradicionalmente opositoras; la trasmisión por medios estatales de propaganda electoral oficialista prohibidos por la ley con anterioridad y la presencia de "colectivos" adeptos al oficialismo en colegios electorales opositores.				

Cuadro 1. Modelo de contexto en la caricatura

Modelo de contexto: El corpus de caricaturas seleccionadas alude al evento electoral antes referido. El criterio de selección intencional correspondió al interés en indagar en la convocatoria a participar, en la elección tal como es representada por el autor, Eduardo Sanabria. El contexto icónico - lingüístico corresponde tanto a las imágenes como a la serie de enunciados de cada caricatura. Cada una está conformada por un cuadro dentro del cual aparece la imagen de los personajes y poco texto. Los dibujos remiten a personajes reales



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

presentados con rasgos prominentes; los textos refieren discursos o puntos de vista de dichos personajes o seres reales caricaturizados.

El contexto del corpus coincide con la definición de Agelvis (2010) quien establece que, tanto en el lenguaje icónico como en el verbal está presente la sátira o crítica llena de humor o ironía con el propósito de persuadir. Las imágenes representan personajes exagerados cuyo significado cobra relevancia a la luz del contexto. Entre los personajes representados se encuentra “El Chuniór” (C1, C3) quien es una de las caracterizaciones más famosas del actor humorístico Emilio Lovera siendo “El Chuniór” un alegre locutor que siempre hace gala de una falsa sabiduría y cultura general. También se visualiza al Maestro Jedi Obi-Wan Kenobi (C2) personaje de la película La Guerra de las Galaxias. Un Par de mujeres conversando (C4) y dedos meñiques con tintura electoral (C5). En relación a los textos, los mismos son muy breves, en los cuales no hubo la posibilidad de establecer relaciones gramaticales anafóricas.

El contexto situacional está caracterizado por las condiciones propias de una publicación mediática. El autor, Eduardo Sanabria, es un caricaturista cuya obra incluye el dibujo humorístico infantil, publicitario y el retrato de personalidades, sin embargo, es la caricatura política lo que lo lleva a la fama. El diario El Nacional representa un medio de comunicación de larga trayectoria en el país.

El contexto sociocultural correspondiente al lapso de tiempo en el que fueron publicadas las caricaturas se relaciona directamente con la invitación a participar en los comicios regionales. El llamado a participación fue realizado por ambos polos de la elección. El lado oficial, cuya cara visible era el gobierno de turno, realizó la convocatoria bajo la premisa de que la participación en la “fiesta” electoral haría posible la paz, en alusión a los cuatro meses de protestas que antecedieron al desarrollo de las elecciones regionales.

En el marco previo a la realización del evento ocurrieron hechos puntuales vinculados a las condiciones de la participación, el Consejo Nacional Electoral abruptamente cambia las circunscripciones electorales, esto originó que gran parte de la población fue reasignada a centros de votación diferentes, en ocasiones, lejanos de su domicilio. Este hecho fue denunciado por la oposición al igual que las violaciones a la norma electoral por parte del sector oficialista al difundir propaganda electoral en medios de comunicación del Estado, así como la presencia organizada de colectivos políticos afectos al gobierno en los centros de votación y en los actos de la oposición. Estos colectivos practicaban la confrontación violenta lo que generaba temor en la población (Bracho, 2018).



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

Cuadro 2. Perspectiva pragmática- retórica de la caricatura

La idea de que al emitir un enunciado se realiza una acción por medio de las palabras es el fundamento de la teoría de los actos de habla. Los actos ilocutivos expresan una fuerza en virtud de la cual la enunciación alude a tipo de acciones particulares. De ahí que Searle (1994) estipuló cinco tipos de actos ilocutivos: asertivos, directivos, compromisorios, expresivos y declarativos.

El predominio de los actos de habla ilocutivos de tipo directivos y expresivos resultan coherentes con un tipo de comunicación ostensiva como es la caricatura. Si los actos directivos persiguen que se realice una acción, los actos expresivos sirven para manifestar el estado psicológico sobre lo que se siente o piensa el hablante, de acuerdo con el contenido proposicional.

Por otro lado, las figuras retóricas identificadas como estrategias discursivas de Eduardo Sanabria pertenecen a dos grupos, de acuerdo a los rasgos lingüísticos vinculados a esta investigación son:

1) Figuras de palabras, aquellas logradas a través de procedimientos aplicados a nivel

Caricatura	Acto locutivo	Tipo de acto ilocutivo	Figuras retóricas
C1	Revise su "circuncisión"	Directivo	Permutación
	Y vaya a votar	Directivo	
C2	Que el voto esté contigo	Expresivo	Figura polisémica
C3	Salgan todos a votar	Directivo	Metáfora
	No queremos "abstemios"	Expresivo	
	Claro que sí	Expresivo	
C4	Mi novio no va a votar	Asertivo	Aliteración
	¿y entonces?	Directivo	
	Lo voy a votar	Compromisorio	
C5	Vota	Directivo	Metáfora
	Multiplica la señal	Directivo	

fónico. Gráfico, morfológico o léxico de las palabras. Calsamiglia y Tusón (1999): Permutación: "Revise su circuncisión" (C1) donde ocurre la permutación o cambio de una palabra esperada por otra con sonidos parecidos y significado diferente. Aliteración: Votar - Botar donde se repite el mismo sonido en palabras con significados diferentes (C4).

2) Figuras de sentido, aquellas figuras producidas a través de procesos de significación por relaciones de analogía u otros tipos de relación: Metáfora: "No queremos abstemios" (C3) y



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

“Multiplica la señal” (C5) y Enunciado polisémico cuyo sentido es contextual en “Que el voto te acompañe” (C2).

4. Discusión

La teoría de la Relevancia coincide con otras corrientes lingüísticas en la idea de que no hay una correspondencia única entre las oraciones y sus contenidos semánticos y su interpretación según (Sperber y Wilson, 2004). Particularmente, en el tipo de comunicación ostensiva, en la que el emisor activamente llama la atención del destinatario, los significados expresados en el nivel lingüístico superan lo literal. La contextualización de las caricaturas del corpus son premisas obtenidas de los mecanismos deductivos inherentes a la memoria enciclopédica y a la decodificación ícono - lingüística.

La caricatura despliega claves visuales y textuales que activan procesos inferenciales a fin de identificar lo comunicado por el autor explícita e implícitamente. De tal manera que la interpretación de los enunciados icónicos-lingüísticos cobra sentido en la visión macro que incluye al contexto situacional y sociocultural.

Si bien el propósito general explícito de las caricaturas se encuentra inserto en la convocatoria pública a participar en los comicios regionales de 2017. A la luz del análisis contextual puede colegirse un uso interpretativo de las representaciones mentales desplegadas en la serie de actos ilocutivos identificados en las caricaturas.

El predominio de actos de habla directivos describe un estado de cosas exigidos desde el punto de vista del hablante o autor. Participar, votar, elegir, acudir a votar indica acciones que el hablante considera deseables desde su punto de vista. De igual forma los actos ilocutivos de tipo expresivo representan un estado de cosas que existen en el pensamiento y emociones del hablante. De manera que en el marco situacional y sociocultural el corpus atiende a una intencionalidad manifiesta de apoyo a la convocatoria. Es decir, se suman al llamado de los medios de comunicación a participar en un evento electoral del país.

No obstante, las figuras retóricas permiten construir un significado implícito en el cual se refuerza el uso interpretativo. A la intencionalidad de los actos de habla se suma la actitud del autor hacia lo comunicado. De esta manera las estrategias retóricas permiten llamar la atención del interlocutor sobre otros aspectos o hechos que no están explícitos en el enunciado, pero con los que el interlocutor puede establecer relación debido a que forman parte del contexto sociocultural compartido.

En C1 el acto ilocutivo directivo solicita la acción de votar, sin embargo, la figura de palabras o permutación empleada en el enunciado: “Revise su circuncisión” sorprende al lector al no utilizar la palabra esperada como es “circunscripción”, lo cual no impide su comprensión ya que en este mensaje el contexto social aporta la información fática al lector como es la acción tomada por el CNE venezolano de cambiar las circunscripciones tres días antes de los comicios. El juego de palabras y el personaje caricaturesco tan conocido como “El chunior” logran, desde el humor, advertir al lector sobre ese posible obstáculo en el ejercicio del sufragio. Las figuras de palabras también se encuentran en C4 con la figura de aliteración o juego fónico entre “votar” y “botar”, caricatura en la que se interpreta como acción negativa la no participación.

En el uso figurativo del lenguaje cabe especial mención la construcción cognitiva representada en las metáforas o figuras de sentido. En C3 el enunciado “No queremos abstemios” expresado por el personaje “El chunior” establece una relación analógica entre el evento electoral y una celebración. Esta analogía de la metáfora tiene su antecedente



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

contextual en el habla cotidiana venezolana en la que se reconoce ampliamente la imagen a través de la cual el Gobierno de la nación ha denominado por mucho tiempo a las elecciones como la “fiesta electoral” y que ya forma parte del imaginario compartido por la mayoría de los venezolanos.

Estos enunciados han sido considerados como enunciados de “eco” dado que en ellos se alude a algo anteriormente enunciado por otro hablante (Sperber y Wilson, 2004). De manera que, inscrita en el ámbito de la celebración, la expresión “no queremos abstemios” alude a la perspectiva opositora que llama a participar masivamente ya que la abstención favorecería al oficialismo.

Las metáforas proyectan relaciones de analogía entre ámbitos normalmente distintos. En la proyección entre estos dominios se construye un punto de vista subjetivo puesto que incorporan el punto de vista del emisor (Escandell, 2014). El enunciado de C5 “multiplica la señal”, en este caso ilustrado con varias manos con el dedo meñique tinturado como muestra de haber ejercido el voto, refiere metafóricamente a un evento comunicativo vinculado a la realización de los comicios. El uso indiscriminado de los medios de comunicación por parte del oficialismo, es un ejemplo de ello; así como el cambio de circunscripciones inesperadamente lo que debilitaba el derecho de un sector de los electores a estar informados, por lo que debían propagar la información.

El contexto sociocultural compartido abarca también frases, expresiones, refranes que se han incorporado al acervo cultural, y es un conocimiento basado en experiencias cuya expresión metafórica es incorporada a la vida cotidiana. Tal es el caso en C2 y el enunciado “que el voto esté contigo” que juega con el personaje de la caricatura, el Maestro Jedi Obi Wan quien en la película Stars Wars pronuncia la famosa frase “que la fuerza esté contigo”. La variación de la frase parte de lo conocido y amplifica el mensaje. El enunciado es susceptible de ser interpretado de varias formas. Inicialmente puede interpretarse que se desea que la participación sea realizada; sin embargo, también el interlocutor puede reconocer la famosa frase y además conocer que la misma se pronuncia como deseo de buena fortuna antes de un combate. Por tanto, se puede inferirse que se le desea la mayor de las suertes ante una circunstancia posiblemente adversa para la participación electoral ante hechos como los ya nombrados y la posibilidad de violencia en el desarrollo del evento.

El discurso humorístico pone en evidencia el juego contextual generado a partir de las estrategias discursivas que lo conforman, en ellas, lo literal es solo una parte de lo comunicado. Visto como práctica social, el discurso humorístico parte de una intencionalidad explícita y se inscribe en el marco de convenciones y propósitos compartidos por la sociedad en la que circula. En este sentido, en las caricaturas políticas analizadas se evidencia un macroacto de habla ilocutivo como es la convocatoria a votar, de manera que la intencionalidad del autor participa del contexto situacional, como es el de la comunicación social.

No obstante, el juego de la construcción del sentido cobra fuerza ilocucionaria al analizar los actos de habla en el contexto sociocultural y en su interacción retórica. De la misma forma que un enunciado es susceptible de presentar un abanico de interpretaciones según su morfología, sintaxis o semántica, igualmente la caricatura, analizada contextualmente, asoma varias opciones de interpretación. Esto obedece a las posibilidades diferentes de combinación entre los enunciados lingüísticos y la representación iconográfica.

La convocatoria a participar con el voto conlleva implícitamente una visión, que, al ser humorística, insinúa la crítica social. El juego irónico del humor presente a través de las



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

figuras retóricas estructura lo implícito. En estos mensajes, cada lector procesará de acuerdo al acceso que dispone del contexto sociocultural. Está claro que los contextos varían para cada lector y desplegará contextos de interpretación específicos para su relevancia.

5. Conclusiones

En el estudio del humor y sus configuraciones discursivas es indiscutible que no hay sentido en el mensaje si no hay un conocimiento socioculturalmente compartido. Investigaciones coinciden en resaltar la perspectiva discursiva como una opción “integradora, coherente y de preferencia multidisciplinar” (Morales y Samper, 2017, p. 83). Con ello se reivindica la vitalidad del lenguaje y la necesidad emergente siempre de abordarlo sin enfoques reduccionistas.

En el caso de la caricatura política, el manejo del contexto por parte del lector es un factor clave en la tarea interpretativa. La construcción discursiva del humor en el corpus analizado obedece a una adecuación contextual entre el texto, el autor y el lector que permite una especie de complicidad comunicativa.

A través del discurso humorístico, la caricatura política de Eduardo Sanabria devela las circunstancias adversas a la celebración electoral realizada en Venezuela en 2017. Así visto, existe en el mensaje un mapa de interpretación cuyo recorrido es ejecutado por un juego estratégico de votar para contrarrestar la abstención favorecedora al gobierno, y el votar como una acción heroica en una guerra entre la luz y la oscuridad o la acción del sufragio como señal democrática que se multiplica en cada ciudadano.

Todas estas posibles interpretaciones están enmarcadas en una actitud del autor, la cual es caracterizada por una posición democrática y de oposición ante la opción progubernamental. El acervo de creencias compartidas y el juego interpretativo conforman el universo pragmático del discurso de Eduardo Sanabria.

Estudios recientes en el área muestran como la potencialidad discursiva del humor político de la caricatura ha convertido a la misma en un corpus atractivo para aquellas investigaciones cualitativas dirigidas a ahondar en las representaciones sociales y en las construcciones semióticas y discursivas de la ideología en sociedades, cada día más signadas por la información y las matrices de opinión difundidas por los medios de comunicación (Prada et al., 2018).

Bibliografía

- Agelvis, V. (2010). Zapata y la caricatura. *Anuario Grhial*, 4 (4), 43-62. De <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/32815>
- Austin, J (2016) *Cómo hacer cosas con palabras*. España: Paidós Ibérica.
- Bracho, Ángel (2018). Tratamiento sobre política y economía en la prensa nacional tras el 15 octubre de 2017. Análisis de contenido. *Telos*, 20 (3), <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=993570020010>
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez Sehk, P. (2005). Más allá de los dilemas de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales. Grupo editorial Norma: Bogotá-Colombia.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del Decir*. Barcelona: Editorial Ariel Lingüística.



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

- Chirinos, A, Franco, A y León, F (2010). Análisis semio-lingüístico de las caricaturas de Pedro León Zapata. *Revista de Artes y Humanidades Única*, 1 (1), 15-43.
- Escandell, M.V. (2014). La comunicación. Lengua, cognición y sociedad. Madrid: Akal.
- Hernández, R, Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: Mc. Graw Hill.
- Morales, E. & Samper, J. (2017). Abordaje discursivo de una caricatura política. *Amauta*, 15(39), 71-83. <http://doi.org/10.15648/am.30.2017.6>
- Prada, J; Ramirez, J y Pinzón, D (2018). Articulación de la caricatura política como fuente para la investigación social en Colombia: estado del arte y perspectivas a comienzos del siglo XXI. *Reflexión Política*, vol. 20, núm. 40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6837419>
- Reyes, G. (2007). El abecé de la Pragmática. Arco Libros
- Sanabria, E. (13 de octubre de 2017). Vota. Multiplica la señal. *El Nacional*. Recuperado de <https://www.instagram.com/p/BaMM0RqAbL4/>
- Sanabria, E. (12 de octubre de 2017). Mi novio no va a votar ¿y entonces? Lo voy a votar. *El Nacional*. Recuperado de <https://www.instagram.com/p/BajoVryAxBW/>
- Sanabria, E. (11 de octubre de 2017). Salgan todos a votar. No queremos “Abstenciones” claro que si... . *El Nacional*. Recuperado de <https://www.instagram.com/p/BaHGjQAbKe/>
- Sanabria, E. (9 de octubre de 2017). Que el voto esté contigo. *El Nacional*. Recuperado de <https://www.instagram.com/p/BaCMU4XAw-h/>
- Sanabria, E. (8 de octubre de 2017). Revise su “circuncisión” y vaya a votar. Si señor... *El Nacional*. Recuperado de <https://www.instagram.com/p/BaCMU4XAw-h/>
- Searle, J. (2017). Actos de habla: Madrid: Cátedra.
- Searle, J. (1994). Actos del habla: Ensayo de filosofía del lenguaje. Planeta-Agostini: Barcelona.
- Sperber, D. y Wilson, D. (2004). Teoría de la Relevancia. *Revista de Investigación Lingüística*, 7, 233-283. De <http://revistas.um.es/ril/article/view/6691>
- Van Dijk, T. (1999). Ideología, una aproximación multidisciplinaria. Gedisa: Barcelona.
- Van Dijk, T. (2016). Estudios críticos del Discurso: un enfoque sociocognitivo. En *Discurso y sociedad*. Vol.10 (1) pp. 137 – 162



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

Autores

MARIELA PÉREZ. Magister en Lingüística, 2002. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-IPB), Venezuela. Licenciada en Letras. Mención Lenguas y Literatura Clásicas, 1996. Universidad de Los Andes, Venezuela.

Actualmente doctorante en Cultura Latinoamericana. Tesis en curso. Coordinadora de la Maestría en Lingüística. UPEL-IPB.

Docente en las cátedras de Introducción al Estudio de la Lengua, Lengua Española y Comprensión y Producción de Textos en pregrado. Docente cátedra Teoría Lingüística. Análisis del Discurso y Seminario de Lectura y Escritura (Maestría en Lingüística UPEL-IPB.) Docente cátedra Tipología del Texto Literario. (Maestría Literatura Latinoamericana. UPEL-IPB.)

YONARLLI VIELMA-ORELLANA. Licenciado en Educación Mención Francés, 2015. Universidad de Carabobo, Venezuela. Miembro de la Asociación Venezolana de Profesores de Francés y de la Asociación Venezolana para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Actualmente maestrante en lingüística Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-IPB), Venezuela, por sustentar trabajo de grado. Docente de francés Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador.



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



REVISTA

CÁTEDRA

La voz reivindicativa de Gamaliel Churata y José María Memet desde la filosofía andina

The vindicating voice of Gamaliel Churata and José María Memet from the Andean philosophy

Glenda Viñamagua-Quezada

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, Quito, Ecuador

gmvinamagua@espe.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-9514-1855>

Paúl Puma-Torres

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

ppuma@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-3932-7196>

(Recibido: 01/09/2020; Aceptado: 05/09/2020; Versión final recibida: 11/09/2020)

Cita del artículo: Viñamagua, G., Puma, P. (2020). La voz reivindicativa de Gamaliel Churata y José María Memet desde la filosofía andina. *Revista Cátedra*, 3(3), 49-64.

Resumen

La literatura reivindicativa es fuente de pensamiento, resistencia y compromiso con el ser humano y con la sociedad. Estas características están presentes en las composiciones poéticas de escritores latinoamericanos que han orientado su labor hacia la literatura comprometida. Este estudio ha reunido a las voces de dos representantes de la poesía latinoamericana: Gamaliel Churata y José María Memet. Ellos abordan la temática de la reivindicación con respecto a la hegemonía occidental, así la razón de su obra poética radica en mostrar a quienes han sido relegados de la sociedad. A partir de esta premisa, el objetivo de este estudio es exponer las líneas de pensamiento desarrolladas en la producción literaria de estos dos poetas. La de Churata, configurada desde el indigenismo, mientras que la de Memet desde la poesía latinoamericana contemporánea. En ambos momentos históricos se demuestra que el pensamiento hegemónico no domina el lenguaje del arte, pues este, por sí mismo, se convierte en un espacio donde se construye la reivindicación, como una alternativa al sistema impuesto desde occidente. Para la realización de este estudio se ha empleado el método analítico-sintético y la investigación documental. Así se aplicarán los preceptos de la filosofía andina desde la visión de Josef Estermann, en el



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

análisis interpretativo de los poemas *Holocausto de todo amor para él* de Gamaliel Churata y *La misión del hombre* de José María Memet. De esta manera se identificarán los rasgos reivindicativos que emergen en mencionadas composiciones líricas a propósito de los principios de la filosofía andina.

Palabras clave

Complementariedad, filosofía andina, poesía latinoamericana, reivindicación, relacionalidad, valores sociales.

Abstract

Vindictive literature is a source of thought, resistance and commitment to human beings and society. These characteristics are present in the poetic compositions of Latin American writers who have oriented their work towards committed literature. This study has brought together the voices of two representatives of Latin American poetry: Gamaliel Churata and José María Memet. They address the issue of vindication with respect to Western hegemony, so the reason for their poetic work is to show those who have been relegated from society. From this premise, the objective of this study is to expose the lines of thought developed in the literary production of these two poets. Churata's, configured from the indigenism, while Memet's from the contemporary Latin American poetry. In both historical moments it is demonstrated that the hegemonic thought does not dominate the language of the art, since this one, by itself, becomes a space where the vindication is constructed, as an alternative to the system imposed from the west. The analytical-synthetic method and documentary research have been used to carry out this study. Thus, the precepts of Andean philosophy will be applied from Josef Estermann's vision, in the interpretative analysis of the poems *Holocaust of All Love for Him* by Gamaliel Churata and *The Mission of Man* by José María Memet. In this way, the vindictive features that emerge in the mentioned lyric compositions regarding the principles of the Andean philosophy will be identified.

Keywords

Complementarity, Andean philosophy, Latin American poetry, vindication, relationality, social values.

1. Introducción

La voz reivindicativa de los valores sociales en la poesía latinoamericana ha caracterizado a esta región a partir de los diferentes procesos históricos, que la han marcado y que remiten, básicamente, a la imposición cultural a través de la violencia. De esta manera, la literatura comprometida surge como una forma de denuncia ante la hegemonía occidental. Esta denuncia, que parte desde las manifestaciones artísticas, adquiere un carácter colectivo al asumir temas considerados como preocupaciones históricas y que han desembocado en desigualdad social. Así, Bustamante (2016) asegura:

La propuesta literaria que propicia una visión de mundo, a pesar de que se trate de un sujeto (en este caso lírico) que enuncia desde el singular, representa también una conciencia del grupo social con el que se solidariza ya que, aunque se trata de una abstracción, cuando la clase social tiene una visión de mundo similar, dicha mirada identifica la voz enunciativa con el destinatario (pág. 92).



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

Las manifestaciones artísticas apelan a la sensibilidad, al despertar de los sentidos y de las emociones que se interiorizan para hacerse tangibles a través de las letras. Este revestimiento del lenguaje encierra una postura crítica, “Adorno proclama que el arte no puede limitarse a reflejar simplemente el sistema social, sino que debe actuar en el interior de esa realidad como un irritante que produce una especie de conocimiento indirecto” (Selden, 2000, pág. 46). Así se da paso a un despertar colectivo, que se siente identificado con la enunciación de la voz poética, pues “la protesta a través de la poesía es la forma a la que recurre el yo lírico para crear conciencia social, al menos en sí mismo”. (Bustamante, 2016, p. 95). Esta forma de apelar a la sensibilidad del lector, a través del contenido y de la forma se ve de manera particular en el registro de dos poetas latinoamericanos Gamaliel Churata¹ y José María Memet², quienes pese a pertenecer a momentos históricos distintos, en su obra está presente el tema de la reivindicación, que se analizará en este estudio a partir de los principios de la filosofía andina.

En esta dimensión de análisis radica la importancia de este estudio, pues se considera a la filosofía andina como un agente de reivindicación por dos razones. La primera porque muestra una visión que permanece relegada del paradigma hegemónico occidental, pues da cabida a aspectos que se construyen a través del sentir y del pensamiento integral. Al respecto de estas características del ser andino, Usandizaga (2009) reflexiona, sobre la visión que Gamaliel Churata manifiesta al respecto:

Tengamos en cuenta que el propio Churata propone explícitamente sacar lo indígena y lo popular del lugar a donde fue confinado; entonces, explorar en el resultado que logra, sin hacernos caer en la tentación de desdibujar las jerarquías, nos permite ir más allá de las rígidas separaciones entre la cultura hegemónica y la subordinada en los Andes (pág. 149).

El trabajo literario de Churata se manifiesta desde lo andino, como una suerte de revertir la idea de que “en todas las sociedades donde la colonización implicó la destrucción de la estructura social, la población colonizada fue despojada de sus saberes intelectuales y de sus medios de expresión exteriorizantes u objetivantes” (Quijano, 2007, pág. 123). Esta afirmación parecería revertirse en la obra de Churata, pues en ella laten formas de reivindicación de una cultura que se pretendió anular. Estos factores reivindicativos radican en el empleo del idioma quechua en la elaboración de su obra, al que intercala con el español y en las temáticas que aborda y que guardan profunda relación con el tema del indígena. En la labor poética de Churata está presente este afán de mostrar lo que se catalogaría como una forma de reivindicación de las causas sociales que perviven en América del Sur y que han encontrado una voz representativa dentro del ámbito literario.

La segunda razón por la que se considera a la visión andina como una agente de reivindicación se debe a sus principios, a los que Macas (2010) define desde la lógica indígena como “los pilares fundamentales que determinan el proceso de constitución de un sistema” (pág.188). Estos cuatro principios (relacionalidad, reciprocidad, complementariedad, correspondencia) se interrelacionan entre ellos para configurar una racionalidad integral. Este artículo sin embargo se centrará en dos de ellos: el principio de

¹ Gamaliel Churata es el seudónimo con el que firmó su obra el escritor peruano, Arturo Peralta Miranda.

² José María Memet es el seudónimo con el que firmó su obra el escritor chileno Pedro Ortiz Navarrete



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

relacionalidad y el de complementariedad, pues se manifiestan de manera tangible tanto en la obra de Gamaliel Churata como en la de José María Memet. Para definir estos dos principios se recupera lo que afirma Macas (2010):

Yananti está referido al principio de complementariedad, el mismo que manifiesta lo esencial del vínculo de contrarios; siendo contradictorios conforman la unidad, la cabalidad. Es la constitución de dos elementos componentes en uno, la concepción del mundo de la dualidad complementaria. Esto expresa lo indispensable del complemento, el ajuste entre unos y otros para dar validez a un elemento de la realidad. Por cuanto nada es incompleto, todo es integralidad, relacionalidad y complementariedad; desde su complejidad y desde la dinámica de los principios, se genera la armonía y el equilibrio (pág. 189).

En Holocausto de todo el amor para él de Gamaliel Churata el principio de relacionalidad se ve en la concepción de vida y muerte y con ello el ciclo generacional. La descendencia, no solamente se contempla desde un espacio de la heredad. Su vínculo más profundo está relacionado con lo emocional, con la mujer y con el alimento como fuentes de vida o de regreso a ella después de transitar por la muerte. En el poema *La misión de un hombre* de José María Memet, estos principios se manifiestan en la renovación del cuerpo a partir de la respiración y luego del latido del corazón. Esta reconstrucción del cuerpo guarda como finalidad el ánimo de la lucha por la reivindicación. El principio de relacionalidad no se remite exclusivamente a reconstruir un cuerpo físico, en el poema mencionado, pues desde la visión andina la vitalidad de estos principios se fortalece al tomar forma a través en todos los elementos del sistema, entre estos el ser humano. Con respecto a este principio Macas (2010) afirma:

Tinkuy es el principio de relacionalidad, que expresa lo sustancial del vínculo entre todos los componentes de la realidad. Nos habla de la interrelación que existe entre unos y otros elementos que constituyen un sistema. Nada esta desarticulado o desligado de lo otro. La relacionalidad constituye todo un tejido; los elementos de una realidad se entrelazan mutuamente entre sí, en función de posibilitar la totalidad, la integralidad, la vida (págs. 187-188).

Estos principios dan cuenta de la interrelación que existe entre los elementos que conforman un sistema. Al construirlos y deconstruirlos, integrarlos y reintegrarlos, se remite a la imagen de la concepción del tiempo en espiral. Esta concepción une y comprende los desprendimientos también como un espacio de vínculo y generación. Es decir, no se piensa en fenómenos duales o separados sino en situaciones que se generan una a la otra y que dan vida y motivación a un sistema.

Esta investigación reflexiona en la reivindicación de los valores sociales dentro del ámbito poético y su vinculación con los principios de la filosofía andina. Es importante señalar que, debido a las características de estas variables, ambas han sido relegadas de la visión occidental, pues su razón de ser es contraria a estos preceptos. En este punto radica la importancia de este estudio, pues se ubica a la filosofía andina como una alternativa de reivindicación, que se manifiesta en los poemas objeto de este estudio.

2. Lenguaje poético y reivindicación

Es vital recordar que una de las características del lenguaje literario es poner en duda la *realidad*. De tal forma que la transmisión de lo tradicional, que lleva a ver las experiencias y



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

vivencias cotidianas como normales, se pone en entredicho. Esto, para dar paso a diferentes visiones, que permiten observar por encima de esas imposiciones ideológicas y experimentar otras realidades. Una de estas *realidades* impuestas a través de la ideología y de la cultura es la concepción hegemónica que se hereda desde occidente a través del concepto de raza y que se perpetúa a través del lenguaje.

Es en este punto, donde la función del arte se abre camino a través de la apropiación del lenguaje impuesto para la creación de otra realidad posible. Es precisamente esta apropiación, uso y transformación del lenguaje impuesto la que se vuelve una fortaleza cuando se construyen otras realidades, allí radica una de las características del lenguaje artístico.

El valor de la literatura es corporizar las energías productivas de la sociedad; el escritor no toma el mundo como algo dado sino que lo recrea, revelando su auténtica naturaleza de producto artificialmente construido. Al comunicar este sentido de la energía productiva, el escritor, más que apenas satisfacer los apetitos consumistas de sus lectores, despierta energías idénticas (Eagleton, 2013, pág. 121)

El lenguaje, al ser un artificio, se vuelve flexible, al momento de emplearlo en el quehacer literario. La ficción crea un nuevo frente que permite narrar nuevas historias posibles, desde una materia ya dada. En el caso de la poesía reivindicativa, surgen dos puntos de inflexión que hacen posible concretarla: la modernidad y el capitalismo. Estos dos conceptos han marcado las relaciones sociales, que se han sabido mantener arraigadas hasta comprenderlas como algo inherente a la humanidad, y que permite percibir como normal la estratificación social que se da en función del poder adquisitivo y de la *raza*, conceptos que en la práctica cumplen la función de anular al ser humano así, Echeverría (2005) menciona:

Lo que observamos entonces en la modernidad realmente es que esa posibilidad de revolucionamiento de las identidades, mestizaje y de la creación de identidades nuevas, de nuevas formas para lo humano, se encuentra reprimida, obstaculizada sistemáticamente por la forma capitalista de la modernidad (pág. 204).

La hegemonía occidental se esmera en mantener la homogenización, de tal manera que nuevas formas de ver, de manifestar y de vivir, se vetan, para imponer una única forma de existir, enmarcada desde la lógica capitalista que deviene de la modernidad. De esta manera quedan relegadas otras formas de vida y de ser en el mundo, que se anulan en función de la supremacía impuesta.

Esta búsqueda de homogeneidad es cuestionada desde el arte, debido al sesgo excluyente que la configura y principalmente porque para el arte, y para el lenguaje poético no hay verdades absolutas. Más bien, a través de la función comunicativa propia de los lenguajes artísticos, se presentan diferentes aristas que muestra otras realidades posibles donde se da cabida a quienes han sido excluidos o anulados.

De esta manera surge una de las manifestaciones artísticas que ha caracterizado a Latinoamérica, debido a la particular historia de violencia e imposición que ha configurado su presente. Para ilustrar esta comprensión de la poesía latinoamericana vital y revolucionaria en sí misma, con respecto a la poesía de otros paralelos, Roberto Fernández Retamar relata un episodio que vivió, cuando asistió al VIII congreso de la Asociación Internacional de Literatura Comparada en Budapest, 1976 sobre «La contribución de la literatura de la América Latina a la literatura universal en el siglo XX»:



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

La propia vanguardia europea, por su parte, más allá del programa al cabo reaccionario de los futuristas italianos, [...] implicaba, en sus realizaciones más genuinas (como se ve en lo mejor del surrealismo), una impugnación de los valores «occidentales» que no podía sino favorecer tal impugnación fuera del Occidente, según lo entendió desde temprano Mariátegui. [...] Uno de los logros más notables de la vanguardia latinoamericana, en consonancia con la esencia misma de la verdadera vanguardia nacida críticamente en Europa, fue su desafiante proclamación de los valores no occidentales en la América Latina. Es lo que hace Oswald de Andrade al lanzar, maduro ya el modernismo brasileño, su «Manifiesto antropófago» [...] en 1928. La Antropofagia brasileña proponía, dirá Antonio Cándido, «la devoración de los valores europeos, que había que destruir para incorporarlos a nuestra realidad, como los indios caníbales devoraban a sus enemigos para incorporar la virtud de éstos a su propia carne (Retamar, 1995, págs. 224-225).

El pensador cubano Fernández Retamar, agencia su discurso de valores latinoamericanos con la paradoja de destruir como una forma de renacimiento. De tal manera que al *devorar* las imposiciones que provenían de occidente se las asimilaba para que emergiera desde el pensamiento latinoamericano una vanguardia propia de la región, no occidental o impuesta. Cuya finalidad sería diferenciar las realidades presentes en esta geografía y su afectación al analizarlas bajo parámetros ajenos al propio entorno. Además de ello se plasmaría una denuncia a la homogenización que plantea la modernidad con producciones artísticas gestadas en Latinoamérica y con temas que surgirían desde la propia realidad y que a la vez funcionarían como generadoras de pensamiento crítico para desembocar en una ineludible reivindicación de los procesos que se venían gestando en estas sociedades latinoamericanas.

En este contexto, las manifestaciones literarias, a través de su uso del lenguaje serían una especie de radiografía de la realidad latinoamericana. Pues a través de ellas se vería a profundidad qué las genera y a la vez se trabajaría en diversas respuestas para comprenderlas, para enfrentarlas o para cuestionarlas. En vista de que se contemplaría en este último punto la subyugación histórica a la que occidente ha sometido a la región latinoamericana.

De esta manera, el surgimiento de la literatura comprometida en el contexto latinoamericano, se visibiliza y al mismo tiempo abre un espacio de reivindicación, a través del trabajo literario de escritores que abordan el tema de la denuncia desde su labor poética. En este punto se vuelve preciso indicar que el tema de la reivindicación ha constituido un eje articulador dentro de las manifestaciones artísticas y literarias, sin que ello signifique que se haya dejado de lado las características del lenguaje poético. Tal es así, que ni el pensamiento que genera estas obras ni la forma de representarlo se han visto limitados, sino que conviven en la creación de un producto estético.

Así, las obras que se analizan en este estudio: destacan tanto por la temática que abordan como por su alcance literario. Al respecto, Bustamante (2016) indica:

La poesía es un arma de resistencia a través del lenguaje y si bien es cierto que un producto literario no puede cambiar el sistema de injusticias, sí logra, a partir de ciertos recursos técnicos, retóricos e ideológicos,



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

comunicar, dialogar con el lector, denunciar o interrogar acontecimientos sociales (págs. 104- 105).

El rol de la literatura, además de cumplir con su innata función estética a través del uso del lenguaje, materializa el pensamiento que se ha forjado en esta región con la enunciación de la voz lírica. Y en el caso de la labor poética de Churata y de Memet, este espacio de reivindicación toma forma con la presencia de los principios de la filosofía andina, que se abordan en las composiciones que se analizan en este estudio.

3. Principios de la filosofía andina como configuradores de reivindicación social

En este contexto se analizará el poema *Holocausto de todo el amor para él*³ de Gamaniel Churata y *La misión de un hombre* de José María Memet. Las obras seleccionadas tienen aspectos que permiten realizar un estudio comparativo. En estos elementos se identifican principios de la filosofía andina que constituyen el hilo conductor de estos poemas y a la vez configuran un espacio para la reivindicación.

Es preciso mencionar que la racionalidad andina parte de un principio integrador, tal es así que Sobrevilla (2008) afirma que “la racionalidad andina se revela –como ya se dijo antes– en el principio de la relacionalidad del todo con el todo. Otros rasgos característicos de la racionalidad andina son que es simbólica, afectiva e integradora” (pág. 234). Las características que menciona Sobrevilla son evidentes en los poemas objeto de este estudio, así, Churata (1931) relaciona el alimento con un estado de afectividad y de recuperación del ser amado, en este caso un hijo muerto.

¡Ya no quiero el seno de la imilla,
ni su pezón pintado de mieles,
No quiero para mí su pierna ni su brazo:
¡serán para mi wawa que ya viene
(II: 1-22)

En *Holocausto de todo el amor para él*, Churata, vincula elementos afectivos y simbólicos en el deseo de retorno de un hijo muerto. El alimento como símbolo de vida, la leche materna como símbolo de renacimiento.

En el siguiente cuadro se relacionarán los elementos de la filosofía andina presentes en los poemas seleccionados. Además, es preciso reparar en el empleo de lengua castellana para transmitir los principios de la filosofía andina. Por medio de esta actitud transgresora se perfila una de las estrategias de reivindicación presentes en los poemas objetos de estudio.

³ *Holocausto de todo el amor para él*, corresponde a la sección II del poema Interludio Brúnico



<i>Holocausto de todo el amor para Él</i>	Dimensiones de análisis	<i>La misión de un hombre</i> José María Memet
Gamaliel Churata		
Yo perdí mi wawa una mañana, cuando mejor danzaban los tuqus enternecidos en mi canto! Le he gritado fuerte desde entonces, y desde entonces mis orejas, Están llenas de agua, están llenas de viento ¿Para qué lloras? Me dicen las imillas, dándome sus senos al gozar del ñuñu me he sentido como la leche, nuevo! Más otra vez yo lo reclamo, hozando sangre entre las nubes, al filo de la madrugada, en el viento del agua; porque esta wawa que se me fue un ratito, no más, del pensamiento, era un alegre tiro de mi honda, la piedra de michujilla, el dominador justiciero que floreaba! ¡Ya no quiero el seno de la imilla, ni su pezón pintado de mieles, no quiero para mí su pierna ni su brazo: ¡Serán para mi wawa que ya viene!	1. Lo generacional y la renovación. 2.Reivindicación a través de la reinvención. 3. Procesos vitales y reivindicación	Un hombre es un hombre en cualquier parte del universo si todavía respira. No importa que le hayan quitado las piernas para que no camine. No importa que le hayan quitado los brazos para que no trabaje. No importa que le hayan quitado el corazón para que no cante. Nada de eso importa, por cuanto, un hombre es un hombre en cualquier parte del universo si todavía respira y si todavía respira debe inventar unas piernas, unos brazos, un corazón, para luchar por el mundo.

Cuadro 1. Poema *Holocausto de todo el amor para él* de Gamaliel Churata y *La misión de un hombre* de José María Memet. En el centro se encuentran los elementos en común de ambos poemas y que se analizarán bajo los preceptos de la Filosofía Andina

De acuerdo al cuadro 1, las dimensiones de análisis que se resaltan en este estudio abordan tres aspectos que se consideran significativos para comprender la lógica andina frente a aspectos como la renovación o renacimiento, la reinvención y la vitalidad de la cultura andina. A estas dimensiones se las relaciona con los principios de la filosofía andina, que en este caso constituyen un hallazgo dentro de este estudio, así se comprende a esta forma de ver el mundo, como un espacio de reivindicación frente a la cultura hegemónica.

Con respecto a los principios de la Filosofía Andina, Josef Estermann (2006), menciona que "Se trata de principios 'lógicos' en un sentido no-occidental, es decir: principios que expresan la 'lógica andina' (su racionalidad *suigeneris*)" (pág. 123). Estos principios son de:



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

relacionalidad, correspondencia, complementariedad, reciprocidad. En este estudio se abordará tanto el principio de correspondencia como el de relacionalidad.

El principio de la relacionalidad se comprende como un espacio de comunicación entre el ser humano y el cosmos, que “al ser una red de vínculos inacabados con el cosmos, le permite al *runa* en todo momento, consciente o inconscientemente, tener una relación de arriba hacia abajo, de izquierda a derecha, con cada parte del universo y asimismo, el universo se comunica con todo” (Torres, 2015, pág. 11). Esta forma de comprender las relaciones del ser humano con su entorno, permite una interconexión que dota de vitalidad y nutrición mutua a todos los elementos y entes del entorno.

Mientras que el principio de correspondencia, está vinculado con “la manera como el *runa* concibe la vida y se relaciona con su entorno. Sin embargo, en esta armonía y equilibrio se presenta la conflictividad, como mecanismo que libera tensiones y lima asperezas que se generan en la convivencia”. (Torres, 2015, pág. 12). Todo lo que integra el universo cumple un rol, aquí radica la importancia del equilibrio como núcleo de la convivencia y la continuidad.

3.1 Lo generacional y la muerte, un espacio para renacer

Con respecto a este apartado, en los tres versos con que inicia el poema *Holocausto de todo el amor para él*, de Churata, y en los cuatro con los que lo finaliza, se lee lo siguiente:

<i>Versos de inicio</i>	<i>Versos de finalización</i>
Yo perdí mi wawa una mañana, cuando mejor danzaban los tuqus enternecidos en mi canto!	¡Ya no quiero el seno de la imilla, ni su pezón pintado de mieles, no quiero para mí su pierna ni su brazo: ¡Serán para mi wawa que ya viene!

Cuadro 2. Versos de inicio y fin de Poema *Holocausto de todo el amor para él* de Gamaliel Churata

En el cuadro 2 se enfrentan los versos de inicio y de final del poema, con la finalidad de notar como en los tres primeros versos, la voz poética cuenta la pérdida de un hijo y el dolor que deviene a partir de este hecho. Mientras que los versos con que finaliza el poema si bien abordan la misma temática de pérdida, ya no se la considera como tal, sino como un retorno. Emplear la composición “ya viene” reviste al poema de un sentimiento de esperanza de un nuevo retorno. Aquí confluyen la percepción del tiempo desde la visión indígena donde nada se termina, todo se renueva y vuelve a renacer y el principio de relacionalidad, donde se comprende a la realidad como un espacio de unión de aspectos que se dan vida uno al otro, en el caso de este poema este principio toma forma en la relación que se establece entre vida y muerte, como un nuevo inicio.

Al respecto Estermann (2006) menciona: “Las categorías temporales más importantes no son ‘avanzado’ o ‘atrasado’, ni ‘pasado’ y ‘futuro’, sino ‘antes’ (ñaivpaq/nayra) y ‘después’ (qhepa/qhipa). El tiempo tiene un orden cualitativo, según la densidad, el peso y la importancia de un acontecimiento” (pág. 196). Es evidente, entonces, la concepción del tiempo, que caracteriza la cosmovisión del mundo andino, como un conjunto de hechos que se suscitan sin llegar a un fin, pues hay una renovación constante, que impide concebir a la muerte como culminación definitiva y permanente.



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

De esta manera, surge el sentido de la heredad como la continuidad de lazos que unen generaciones por medio de aspectos como los afectos, ya sea por vínculos de sangre como sucede con el aspecto genealógico o por vínculos afectivos como el alimento. A este elemento es preciso analizarlo desde la perspectiva del origen de la vida, cuando se menciona a la mujer que amamanta a dos generaciones y permite el retorno de la muerte de la más joven. De esa manera se hace referencia al tiempo cíclico y se retoma el principio de relacionalidad. Al respecto Sobrevilla (2008) afirma:

El principio andino de la relacionalidad sostiene que no puede haber ningún ente carente de relaciones o absoluto; y positivamente expresado: este principio afirma que cada ente o acontecimiento se halla inmerso en múltiples relaciones con otros entes, acontecimientos, estados de conciencia, sentimientos, hechos y posibilidades (pág. 234)

En los versos citados en el cuadro 2, existe el vínculo entre lo femenino como origen de la vida, el alimento, en la forma de leche materna y miel con la espera, el renacimiento del hijo que se fue y la renuncia a la vida por parte del progenitor, para que el hijo muerto retorne. De esta manera la generación se renueva y la vida se conserva como un espacio de esperanza. Así, vida y muerte se relacionan como una serie de elementos que se generan uno al otro, donde el fin no se concibe desde la visión occidental, sino como el inicio de nuevos procesos y experiencias.

Con respecto al principio de complementariedad, y su relación con el poema de Churata es preciso recurrir a lo que afirma Guerrero (2010):

Un rasgo de las sabidurías andinas, es el que dicha complementariedad, se hace posible mediante la interacción simbólica, celebrativa y ritual, no epistémica, conceptualmente, sino simbólicamente, ritualmente, corporalmente, vivencialmente, existencialmente, a través de las diversas tramas de sentido que el *Runa* teje desde su cultura, para dar sentido a la totalidad de su existencia dentro de este infinito cosmos (pág. 500)

La ritualidad que encierra el proceso de alimentación como un acto que genera la vida, se encuentra en la mujer, en la imagen de la *imilla*⁴. Ella brinda el alimento que generan sus senos, a un padre que perdió a su hijo, y él a su vez reniega de esta vitalidad, para devolvérsela al hijo, de quien ansía su regreso.

¿para qué lloras? Me dicen las imillas
dándome sus senos
al gozar del ñuñu
me he sentido como la leche, nuevo!
[...]
¡Ya no quiero el seno de la imilla,
ni su pezón pintado de mieles,
no quiero para mí su pierna ni su brazo:
¡serán para mi wawa que ya viene! (II: 1-22)

La ritualidad, a través del principio de complementariedad vincula a dos generaciones, pese a que ya no comparten el mismo espacio. “El *Interludio* desarrolla una historia, un encuentro entre un personaje y un mundo más allá de la vida” (Medinaceli, 2020, pág.102). Muerte y

⁴ En quechua y aymara, Imilla significa mujer joven.



vida no están separadas, sino que se engendran recíprocamente a través de la imagen de la mujer y del alimento que de ella emana. “La condición sexual no solo ‘complementa’ lo que por sí solo es deficiente y ‘a medias’, sino que además ‘genera’ vida y conserva los grandes ciclos vitales”. (Estermann, 2006, pág. 226). A través de este fundamento de la filosofía andina, se plasma la simbología de los opuestos ante el resurgimiento de una nueva vida.

La forma de comprender el mundo a partir de la filosofía andina, se fundamenta en aspectos que apelan a la sensibilidad, a la afectividad, a los sentimientos, como parte integral e inherente del ser humano “La sensibilidad y sensibilidad andinas no dan preferencia al ‘ver’, y por lo tanto, la racionalidad cognoscitiva no es en primer lugar ‘teórica’ (theorein), sino más bien emocio-afectiva” (Esterman, 2006, pág. 113). A partir de estos principios se comprende la simbología presente en el poema de Churata, como el regreso a la vida, que surge desde el amor paterno y desde el alimento que emana del seno de la mujer. Contrario a visión occidental, donde los principios que rigen este pensamiento se sustentan en el ver y en la comprobación.

3.2 Reivindicación a través de la re-inversión

Dentro de este contexto, se puede observar en el cuadro 3, cómo se aborda la temática de la concepción del tiempo en el poema *La misión de un hombre* de José María Memet. Donde se encuentra la misma estructura que se analizó en el poema de Churata, pues se vinculan el inicio del poema con sus versos finales. En este caso existe una variable que le brinda al poema una sensación de continuidad de ideas, en las que permanecen latentes una serie de posibilidades, donde no se admite un fin. Esta idea se genera a partir de vincular a la respiración con la fuente de vida, que reconstruye el cuerpo para darle sentido.

<i>Versos de inicio</i>	<i>Versos de finalización</i>
Un hombre es un hombre en cualquier parte del universo si todavía respira.	y si todavía respira debe inventar unas piernas, unos brazos, un corazón, para luchar por el mundo.

Cuadro 3. Versos de inicio y del final del Poema *La misión de un hombre* de José María Memet

Con respecto al valor de la conexión del ser humano con su propio ser a través de los sentidos se reflexiona en los principios de la filosofía andina, cuya concepción orienta hacia la comprensión del entorno a través de sensaciones que provienen del interior del ser humano. En ese espacio se encuentran un eslabón que conecta este interior con elementos vitales del entorno. Es allí donde se apela a la función de los sentidos, así como a la respiración o el latido, para establecer un medio de conexión con el entorno que permita explorar espacios vitales, que no solamente sean apprehendidos a través de la visión. Así, Estermann (2006) afirma:

La filosofía andina enfatiza las facultades no-visuales en su acercamiento a la realidad. El tacto, por ejemplo, es un sentido privilegiado (solo hay que pensar en la devoción religiosa o en la expresión de cariño), pero también el olfato y el oído (pág. 112)



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

Bien puede vincularse esta relación latente entre sentidos y acercamiento a la realidad, con el valor que se brinda al acto de respirar, como generador de vida. De esta manera, la reconstrucción del ser, se orienta hacia la reinvención del cuerpo motivado por un afán de reivindicación y de lucha. La interiorización de estos conceptos encuentra un espacio en el principio de “la relacionalidad de todo, la red de nexos y vínculos que es la fuerza vital de todo lo que existe. No ‘existe’ (en sentido muy vital) nada sin esta condición trascendental”. (Estermann, 2006, pág. 110). Este principio lo podemos leer en los versos de Memet, cuando se establece un vínculo entre la respiración con el resurgimiento de piernas, brazos y corazón.

Al respecto, Estermann (2006) manifiesta: “El runa/jaqi ‘escucha’ la tierra, el paisaje y el cielo; ‘siente’ la realidad mediante su corazón” (pág. 113). La filosofía andina revierte la lógica occidental de acercarse o comprender el mundo a través del *ver*, y da paso al sentir, de esta manera establece sus relaciones con el entorno y con su propia constitución. La lógica andina se fundamenta en priorizar las sensaciones y en comprender los fenómenos internos y externos desde la lógica del corazón. Así, se constituyen los principios de la Filosofía Andina, cuyo espacio de enunciación parte desde ámbitos más integradores. Al respecto, Guerrero (2010) menciona:

Es imprescindible empezar a construir un saber corporeizado, pues la realidad se inscribe en el cuerpo y el cuerpo habla; que aprendamos a mirar la realidad, no solo desde dos externo preceptores que priorizó el positivismo, como criterio de verdad y objetividad, la mirada y el oído; pues si pretendemos comprender la totalidad del sentido de la realidad y de la existencia, es necesario incorporar la totalidad de los otros sentidos, la totalidad del cuerpo como posibilidades de conocimiento. (págs. 503-504)

En el poema de Memet la idea de reinvención del cuerpo toma como base su reconstrucción a partir de dos momentos considerados clave dentro de la filosofía andina: la respiración y el corazón. Ambos apelan al interior del ser, pues su propia naturaleza, permite que se alejen de la forma conceptual y visible de acercarse al mundo. Sin embargo, luego se proyectan hacia el exterior, para reflexionar en las funciones motrices del cuerpo, encaminadas a la *lucha por el mundo*. En estos espacios confluye una dicotomía, mientras la una vertiente dirige hacia el pensamiento occidental (*ver*), la otra refiere al pensamiento andino (*sentir*). Así, se deja de lado al concepto como principal configurador del pensamiento, al respecto, Orrego (2015) afirma:

Por otra parte, la categoría misma de “concepto” es ajena al pensar indígena, no por adolecer este de términos para expresar las ideas, representaciones mentales y experiencias del sujeto, sino por la idea logo-céntrica que tras la explicación del mundo por medio del concepto se esconde (pág. 49).

Cuando se prioriza al sentir como una forma de comunicación con el entorno, se contemplan factores que vuelven dialogal la relación del ser humano tanto en su interior como en su exterior. De esta manera, se nota un ser integral que se construye en tanto su relación interna como en su relación con elementos exteriores, así se comprende el principio de complementariedad. Al respecto, Guerrero (2010) afirma: “Por lo tanto, si todo en el cosmos está articulado, ningún ser, hecho, proceso, fenómeno, problemática puede ser mirado de forma fragmentada, sino en sus interrelaciones múltiples, en su profunda complejidad y



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

complementariedad, en su multicausalidad” (pág. 501). Estas múltiples interrelaciones se leen en el poema *La misión de un hombre* de Memet (2019) cuando menciona en sus versos:

1. Un hombre es un hombre
2. En cualquier parte del universo
3. Si todavía respira

4. No importa que le hayan
5. quitado las piernas
6. para que no camine.

7. No importa que le hayan
8. quitado los brazos
9. para que no trabaje.

10. No importa que le hayan
11. quitado el corazón
12. para que no cante.

13. Nada de eso importa,
14. por cuanto,

15. un hombre es un hombre
16. en cualquier parte del universo
17. si todavía respira

18. y si todavía respira
19. debe inventar unas piernas,
20. unos brazos, un corazón
- 21 para luchar por el mundo.

(Misión de un hombre, pág. 18)

En los versos centrales 10, 11 y 12, la voz poética relaciona al corazón con el canto, lo que apela al sentir, característica propia de la visión andina, sin embargo, lo vincula con acciones que remiten a lo visible como la palabra *camina*, en el sexto verso o *trabajar* en el noveno verso. Colocar como parte central del poema, al corazón (verso 10) y relacionarlo con el canto (verso 12) transmite la idea que desde allí se bifurcan las demás posibilidades que permiten la acción tangible en el ser humano.

La mitad del poema constituye una suerte de epicentro de la espiral, los versos anteriores remiten a una ausencia de piernas (verso 5) que impiden caminar (verso 6). Mientras que el verso 8 da cuenta de ausencia de brazos, que impiden trabajar (verso 9). Los versos centrales, que emulan el cuerpo humano, con una fuerza centrífuga que orienta al corazón indican que desde allí se formará un nuevo cuerpo, a partir de la respiración (verso 17). Se unen corazón, canto y respiración, acciones intangibles relacionadas con el sentir, para dar paso a las partes tangibles del cuerpo invención de piernas (verso 19) aparecimiento de brazos (verso 20). Tanto piernas como brazos, extremidades del cuerpo, se unen al corazón, órgano interno, para recobrar la vida y encontrar una funcionalidad que vincule tanto el ver como el sentir. Así en el último verso se lee: *luchar por el mundo*.



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

El principio de complementariedad toma cuerpo en este poema, cuando se vincula un órgano interno y central del cuerpo con las extremidades, para proporcionarles un sentido profundo, una nueva vida con un objetivo renovado: luchar por el mundo. Para contextualizar al significado de la palabra lucha desde la filosofía andina, es preciso comprenderla desde el sentido de la vida, al respecto Estermann (2013) menciona: “me refiere a la concepción de la ‘vida’ que juega un papel primordial a la hora de pensar en la convivencia cósmica y en el ideal andino del “Vivir Bien”. (pág. 5) Así, la lucha y la vida están relacionadas con una convivencia armónica.

4. Conclusión

En este contexto, es preciso manifestar que la poesía es fuente de pensamiento y resistencia frente al poder. Ella tiene la capacidad de reconocer y dismantelar el paradigma hegemónico que rige a naciones y se transmite a través de ideologías. En los poemas de Churata y Memet, se describe a un ser desplazado de la sociedad, que retoma sus principios filosóficos para refundarse como un acto de resistencia y reivindicación.

Por medio del lenguaje poético, la filosofía andina toma forma para describir a través de la relacionalidad y de la complementariedad el entramado que se teje entre los elementos que forman un sistema. *En Holocausto de todo mi amor para él*, de Gamaliel Churata, se identifica la vitalidad de este principio en la concepción de vida y de muerte. Estas dos manifestaciones que desde la visión occidental son contrapuestas, tienen un vínculo de generación desde la filosofía andina. Tanto vida como muerte comparten los mismos espacios y su relación se fundamenta en el surgimiento de la vitalidad en las nuevas generaciones, con las que se compartirá los mismos valores y cosmovisiones. Entonces el dolor que causa una muerte, desde la visión occidental, desde la filosofía andina se convierte en esperanza de un retorno. De esta manera, se considera que una manera de reivindicar es retomar la herencia cultural desde las nuevas generaciones.

Estos principios están presentes en *La misión de un hombre* de José María Memet en la regeneración de un cuerpo que se desintegra debido a la lucha por reivindicar sus derechos. En este proceso de regeneración intervienen factores que apelan a una forma de sentir la vida a partir de la respiración y del corazón, ambos espacios han sido relegados desde la visión de occidente, donde se prioriza el ver y se sobrepone lo tangible. Como contraparte de este pensamiento, la filosofía andina brinda la posibilidad de ver, de reconstruir y de volver a la vida desde dos vertientes: sentir y luchar. Estos principios de la filosofía andina toman cuerpo a través de esta construcción poética porque brindan a la posibilidad de que el objetivo de la *lucha* sea el equilibrio y la integralidad, mas no la subyugación y el derrocamiento de una herencia cultural.

Si bien Churata y Memet pertenecen a periodos y tendencias distintas, los vincula la perspectiva de reivindicación que dirige su sentir y su labor hacia los sectores excluidos de la sociedad. Lo significativo de este estudio radica en que se toma una filosofía desterrada de la visión occidental para validar la denuncia que se manifiesta a través de la voz poética. Es decir, dos formas de manifestación que han sido desterradas del poder hegemónico, como la resistencia cultural presente en la poesía y los principios de la filosofía andina, se recuperan una a la otra en un afán de reivindicación y así se da cuenta de un arte comprometido



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

Bibliografía

Bustamante, G., Bañuelos, J., Bohórquez, A. (2016). *La poesía como resistencia y representación social*. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.mx/pdf/ap/v37n2/0185-3082-ap-37-02-00087.pdf>

Echeverría, Bolívar. (2005). *Vuelta de siglo*. México: Fundación editorial el perro y la rana.

Eagleton, T. (2013). *Marxismo y crítica literaria*. Buenos Aires: Paidós.

Estermann, J. (2006). *Filosofía Andina, Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. La Paz: ISAET.

Estermann, J. (2013). *Ecosofía Andina*. Recuperado de:

<https://www.uraqi.cl/filosofia-andina/>

Guerrero, Patricio. (2010). *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida. Miradas otras desde Abya Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser*. Quito: Ediciones Abya Yala.

Macas, L. (2010). *El Sumak Kawsay*. Antonio Hidalgo Capitán (Ed.) Huelva: Centro de investigación de migraciones, pp. 179-192.

Medinaceli, A. (2020). Hito radical: una lectura de interludio bruníldico. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/mitologias/mitologias_a2020v21/mitologias_a2020v21p99.pdf

Memet, J. (2019). *Mapuche, la tribu de las palabras*. Recuperado de :

<https://www.escriitores.cl/ediciones/articulos2/Libro-Mapuche-Jose-Maria-Memet-2020.pdf>

Orrego, I. (2015) Descolonización epistémica. Aportes del pensar andino abyayalense a la

Filosofía. Recuperado de:

<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/cfla/article/view/2199>

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel (Comp.) Bogotá: Siglo del Hombre Editores, pp. 93-126

Retamar, R. (1995). *Para una teoría de la literatura hispanoamericana*. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo

Selden, R. (2000). *Teoría literaria contemporánea*. Barcelona: Ariel

Sobrevilla, D. (2008). La filosofía andina del P. Josef Estermann. Quito: Abya Yala, pp. 231-247

Torres, E. (2015). "El rol de la mujer indígena en la comunidad inti waykupunku del cantón otavalo-provincia de Imbabura". (tesis de pregrado) Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito.



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

Usandizaga, H. (2009). *El pez de oro, de Gamaliel Churata, en la tradición de la literatura peruana*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/279509510> *El pez de oro de Gamaliel Churata en la tradición de la literatura peruana*

Autores

GLEND A VIÑAMAGUA-QUEZADA Licenciada en Ciencias de la Educación Especialización en Letras y Castellano por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Magíster en Estudios del Arte por la Universidad Central del Ecuador. Egresó de la Maestría en Literatura Ecuatoriana e Hispanoamericana de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

En la actualidad es docente en la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. Laboró en la Universidad de las Américas, en la Escuela Politécnica Nacional, en la Universidad UTE y en La Universidad Central del Ecuador. Escribió para la Revista Anaconda Arte y Cultura, para la Revista Artes de Diario La Hora. Fue Correctora de Estilo en Revista Diplomacia del Ministerio de Relaciones Exteriores y en Diario La Hora. Participó como jurado de la Categoría Literatura en el “Sistema Nacional de Fondos Concursables para las Artes y Fondo Editorial” Organizado por el Ministerio de Cultura.

PAÚL PUMA-TORRES Licenciado en Comunicación Social, Especialización en Comunicación Impresa por la Universidad Central del Ecuador, Magíster en Estudios de la Cultura Mención Literatura Hispanoamericana por la Universidad Andina Simón Bolívar, Doctorando en Literatura Hispanoamericana por la Facultad de Letras de la Universidad de Alicante, España.

Escritor, crítico literario y editor ecuatoriano. Ha publicado alrededor de veinte libros en todos los géneros literarios. Docente de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura. Ex Director de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Central del Ecuador (2019), Premio FACSO (UCE, 1994), por La teoría del absurdo, Premio Nacional de Literatura Aurelio Espinosa Pólit de Poesía (Editorial Planeta, 2002) por Felipe Guamán Poma de Ayala, Mención de honor Juegos Florales (Ambato, 2013) por Filamentum, Premio Universidad Central del Ecuador (Cascahuesos, 2016) por B2, Premio Gobierno de la Provincia de Pichincha (2017) por Sharapova, Premio Joaquín Gallegos Lara (2017) por Mickey Mouse a gogo.



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



REVISTA

CÁTEDRA

La Taptana o contador indígena como estrategia de aprendizaje en operaciones matemáticas básicas

The Taptana or indigenous counter as a learning strategy in basic mathematical operations

Martha Alquina-Chango

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

mrquina@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-9746-4079>

(Recibido: 28/07/2020; Aceptado:30/07/2020; Versión final recibida: 28/08/2020)

Cita del artículo: Alquina-Chango, M. (2020). La Taptana o contador indígena como estrategia de aprendizaje en operaciones matemáticas básicas. *Revista Cátedra*, 3(3), 65-87.

Resumen

El aprendizaje de la Matemática se manifiesta como un problema que necesita ser observado, estudiado y abordado desde múltiples perspectivas para lograr entender el fenómeno y actuar sobre él. Desde diversas teorías educativas se plantea la utilización de materiales didácticos para promover un nivel óptimo en la comprensión de los procesos matemáticos y la adquisición de los conceptos fundamentales de esta ciencia.

La Taptana o contador indígena hace referencia al acervo cultural prehispánico de los antiguos habitantes del actual territorio del Ecuador. Su origen posiblemente se remonta a la cultura Cañari, fase Tacalzhapa, 500 a.C., (Uhle, 1922, p.108). En los años 80 en el Centro de Investigación para la Educación Indígena (CIEI) se recreó este artefacto de cálculo dando como resultado un material didáctico innovador utilizado especialmente, en lo que hasta hace pocos años atrás se conoció como Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

En el presente estudio se indaga sobre la efectividad de la Taptana, como instrumento matemático para la enseñanza-aprendizaje de las operaciones matemáticas básicas. Se trabajó con estudiantes de dos paralelos, A y B, pertenecientes a Cuarto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa José María Velasco Ibarra, institución fiscal situada en el centro norte de la ciudad de Quito. La investigación de corte metodológico cualitativo fue desarrollada en los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2019.



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

Se logró evidenciar la efectividad de la Taptana. Se concluye que la misma mejora la comprensión y el aprendizaje del sistema decimal y de las operaciones matemáticas básicas.

Palabras clave

Contador indígena, enseñanza aprendizaje, operaciones básicas, Taptana.

Abstract

The learning of Mathematics manifests itself as a problem that needs to be observed, studied and approached from multiple perspectives in order to understand the phenomenon and act on it. From diverse educational theories, the use of didactic materials is proposed to promote an optimal level in the understanding of mathematical processes and the acquisition of the fundamental concepts of this science.

The Taptana or indigenous accountant refers to the pre-Hispanic cultural heritage of the ancient inhabitants of the current territory of Ecuador. Its origin possibly goes back to the Cañari culture, Tacalzhapa phase, 500 B.C., (Uhle, 1922). In the 80's, the Research Center for Indigenous Education (CIEI) recreated this artifact, resulting in innovative didactic material used especially in what until a few years ago was known as the Intercultural Bilingual Education System.

The present study investigates the effectiveness of the Taptana, as a mathematical instrument for the teaching-learning of basic mathematical operations. We worked with students from two parallel, A and B, belonging to the fourth year of Basic General Education of the José María Velasco Ibarra Educational Unit, a fiscal institution located in the northern center of the city of Quito. The qualitative methodological research was developed in the months of September, October and November 2019.

The effectiveness of the Taptana was demonstrated. It is concluded that it improves the understanding and learning of the decimal system and basic mathematical operations.

Keywords

Indigenous accountant, teaching learning, basic operations, Taptana.

1. Introducción

En el Ecuador como en otros lugares en el mundo, en numerosas ocasiones se ha asociado la enseñanza-aprendizaje de la Matemática con ciertas ideas de complejidad, desagrado, torpeza y desconfianza en la propia capacidad. Otros pensamientos y actitudes similares, probablemente hacen de esta tarea aún más compleja de lo que ya es; en consecuencia, no es extraño observar una especie de temor social, miedo y sentimiento de fracaso ante su estudio. Diferentes evaluaciones locales e internacionales que miden el desempeño de los estudiantes en Matemática, muestran resultados desalentadores.

En América Latina el informe Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) 2013, desarrollado con la participación de 15 países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay; más el Estado de Nuevo León (México) muestra las deficiencias académicas encontradas en los aprendizajes de la población escolar. En el TERCE se evidencia el complejo problema que representa el aprendizaje de la Matemática en el ámbito escolar.



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

En el informe emitido por el Instituto de Evaluación Educativa, INEVAL, se observa que la Matemática sigue teniendo los niveles más bajos en el rendimiento estudiantil.

El 70,9% de estudiantes de Ecuador no alcanzan el nivel 2, categorizado como el nivel de desempeño básico en matemáticas frente al 23,4% de los estudiantes de países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE... Entre los estudiantes con desempeño bajo, el 21% se encuentra en el nivel 1A, y solo es capaz de realizar tareas rutinarias en situaciones bien definidas... (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018, p. 44).

La matemática constituye una ciencia siempre útil y presente a cada instante de la vida de una persona, es la herramienta estructural de las ciencias exactas y favorece el desarrollo del razonamiento lógico. Lamentablemente, la situación de las matemáticas en las aulas escolares es bastante compleja. La siguiente cita de la UNESCO reitera la dramática situación del aprendizaje de la matemática en la actualidad.

En cuanto a América Latina y el Caribe, 1 de cada 3 niños y adolescentes de la región no puede leer de manera correcta, de acuerdo a lo esperado para su edad, y 1 de cada 2 tiene dificultades serias en matemática. Distintos informes de la UNESCO y de otros organismos internacionales señalan que los niveles mínimos de competencia en matemática a nivel mundial son bajos y muy bajos” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2017).

Es así que en el presente trabajo se analizan los resultados educativos de la aplicación de la Taptana para la enseñanza de la matemática. Se buscó indagar en el proceso de la enseñanza-aprendizaje del sistema decimal y de las operaciones básicas: suma y resta sin y con reagrupación, en estudiantes de Cuarto Año de Educación Básica en la Unidad Educativa “José María Velasco Ibarra”, durante los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2019.

La enseñanza-aprendizaje de la Matemática constituye un tema investigativo primordial. Es de vital importancia buscar mecanismos que aporten al encuentro entre el estudiante y la Matemática. Se hace necesario un abordaje pedagógico efectivo que permita vivir y valorar la matemática como algo hermoso, divertido y útil, mas no como un problema.

El presente artículo consta de tres partes. En la primera, se presenta una breve referencia histórica sobre la Taptana en su contexto histórico cultural. En la segunda parte consta la metodología utilizada para la aplicación de la Taptana y el proceso mismo de enseñanza aprendizaje desarrollado utilizando la Taptana. Se describen, tanto los instrumentos utilizados, como las actividades y ejercicios realizados. También se mencionan las razones que fundamentan los procesos desarrollados. En la tercera parte se presenta los resultados alcanzados. Para el análisis de datos se utilizó el SPSS, del cual se dice, es el programa estadístico comercial más completo y utilizado a nivel mundial (López y Fachelli, 2015). Finalmente se anotan las conclusiones y recomendaciones que se desprenden de esta investigación.

2. Revisión de literatura

2.1 Breve referencia histórica de la Taptana

En la provincia del Cañar y en algunos sectores de las provincias de Azuay, Chimborazo, Loja, Morona Santiago, El Oro y Guayas, en Ecuador, se desarrolló la cultura Cañari. Restos



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

arqueológicos hallados en el antiguo territorio Cañari, fase Tacalzhapa, 500 a.C. dan cuenta de un hallazgo singular, una piedra de aproximadamente 38 x 25 centímetros, que lleva inscritas hileras laterales de orificios (10) y casilleros subdivididos, a la que se le dio el nombre de Taptana.

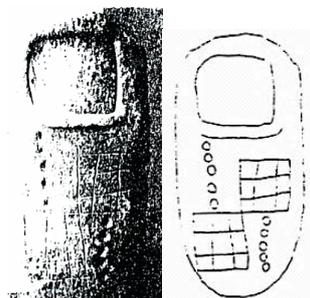


Figura 1. Taptana en piedra y dibujo de la taptana. Fuente: (Butsch, Calero y Muenala, 1998. pág. 6)

Los procesos operativos asociados a la Taptana, probablemente reflejan el pensamiento y forma de vida de los cañaris. Se podría afirmar que en esta piedra cañari se evidencian mecanismos abstractos que se emplearon para resolver problemas de cálculo cotidianos. Las cuadrículas y las circunferencias, según los investigadores del CIEI, podrían hacer referencia al manejo del sistema decimal y también a la cosmovisión andina. Se podría deducir que es posible que en la Taptana tome forma la comprensión ancestral del mundo, en la cual, los datos y el tiempo pueden visualizarse a través del trazado de una espiral, a diferencia de la consabida linealidad que se observa en el razonamiento lógico occidental.

... los granos reemplazan a los elementos reales (animales, productos agrícolas, etc.) que son objeto del cálculo, encontrándose una relación “indirecta” con los referentes que se calculan, o, en otros términos, sustituyendo la realidad objetiva por una realidad representativa... (Yáñez, 1996, p. 415).

Así se describe esta particular forma de operar con la Taptana en el mundo indígena andino. Se evidencia como la asignación del significado numérico es arbitraria y a la vez sistemática. Asociar una cantidad a granos de maíz, habas, fréjol fue útil para calcular con rapidez y precisión.

Las investigaciones realizadas por el CIEI motivaron la aplicación de la Taptana para la enseñanza-aprendizaje de la matemática, en el sistema de educación intercultural bilingüe. Además, se desarrollaron algunos proyectos editoriales y se crearon textos escolares en quichua. (Valiente, T. y Küper, W., 1998)

Las raíces culturales de los pueblos andinos presentan grandes aportes científicos en el campo de la agricultura, astronomía y también en la Matemática. La Taptana es un aporte cultural de los Andes al mundo. No se conoce con exactitud el uso de la piedra cañari denominada Taptana. Se sugirió que pudo tratarse de un tablero de juego. Se asocia una posible dirección espiral del movimiento de los granos (al efectuar los cálculos matemáticos) con la cosmovisión andina. Sin embargo, es evidente que aún se necesita un mayor número de investigaciones que den cuenta de la riqueza cultural y científica que dicho artefacto alberga.

La Taptana como recurso didáctico hace décadas ha conestado en varios textos escolares del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, (comprendido como el sistema que aglutina a



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

los pueblos y nacionalidades del Ecuador). En el libro para la asignatura de Matemática: “Quimsa Yupaicamayuc Camu” publicado en 1989, del autor Humberto Muenala se presentan contenidos matemáticos que van desde el conteo hasta la multiplicación con la utilización de la Taptana.

2.2 Importancia de la Taptana como material didáctico

La taptana constituye una muestra de la mente matemática creativa, práctica y compleja de los antiguos habitantes del actual Ecuador, y específicamente del pueblo Cañari en cuyo territorio fueron encontrados vestigios de varias taptanas elaboradas en piedra y madera. Será urgente socializar este hallazgo para nutrir el reconocimiento, respeto y valoración que merece la producción científica de los pueblos ancestrales, en suma, una de las raíces culturales de los ecuatorianos.

La taptana es una especie de ábaco que concreta abstracciones matemáticas y las vuelve manipulables y comprensibles de una manera sencilla y eficaz. Asimilado el mecanismo de su funcionamiento es posible elaborar diversas taptanas en cuanto estructura y materiales de fabricación, de esta forma se podrá contar, en varios contextos, con un importante recurso educativo a la hora de aprender las principales operaciones matemáticas.

3. Metodología

La aplicación de la taptana para la enseñanza-aprendizaje de las operaciones matemáticas básicas se realizó en la Unidad Educativa José María Velasco Ibarra, con los estudiantes de los paralelos A y B de Cuarto Año de Educación Básica, de edades comprendidas entre 8 y 9 años. Participaron 60 individuos.

Se debió elaborar tableros de madera de aproximadamente 18cm. X 25cm. (taptanas) en cuya superficie fueron grabadas tres hileras verticales de 9 circunferencias. El material se complementó con 19 fichas de colores de aproximadamente 1 cm de diámetro.

Se trabajó desde un enfoque cualitativo pues se observó el fenómeno educativo desde una mirada humanística. De acuerdo a su finalidad, ésta fue una investigación aplicada. Microsocial, debido al tamaño de la población. Fue una investigación primaria ya que los datos fueron generados por la investigadora. Cuasi experimental porque no se trabajó con grupos equivalentes. Y descriptiva debido a que se relata el proceso de enseñanza aprendizaje de las operaciones matemáticas básicas, en estudiantes de cuarto año de educación básica a través de la taptana.

Para el desarrollo del trabajo de campo se contó con la colaboración de estudiantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura, las señoritas: Andrea Torres Moreno, y Linda Aguilar Jurado; y el señor Cristian Galarza de la Carrera de Informática.

3.1 Pruebas aplicadas

La prueba diagnóstica que se aplicó inicialmente, constó de 12 ítems. Se evaluaron doce destrezas en relación con el manejo de conceptos matemáticos correspondientes a Cuarto Año de Educación General Básica y son las siguientes:

1. Reconoce el valor posicional de un dígito en una cantidad en la posición de las unidades
2. Reconoce el valor posicional de un dígito en una cantidad de 3 cifras en la posición de las decenas



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

3. Reconoce el valor posicional de un dígito en una cantidad de 3 cifras en la posición de las centenas
4. Lee y escribe una cantidad de tres cifras
5. Distingue una cantidad mayor de una menor
6. Distingue una cantidad menor de una mayor
7. Opera la suma sin reagrupación de dos sumandos
8. Opera la resta sin reagrupación de dos cantidades
9. Opera la suma con reagrupación a la decena
10. Opera la resta con reagrupación de la decena
11. Resuelve un problema de aplicación de suma con reagrupación
12. Resuelve un problema de aplicación de resta con reagrupación

Inicialmente, se presentó la propuesta a autoridades y docentes de la asignatura de Matemática de la Unidad Educativa J. M. Velasco Ibarra. La aplicación del trabajo con la Taptana se llevó a cabo en dos sesiones semanales, de aproximadamente 80 minutos cada una, durante 10 semanas.

La prueba final se la pasó una vez concluido el proceso anterior. Se buscó evaluar el nivel de adquisición logrado por los estudiantes sobre los mismos conceptos y destrezas matemáticas evaluadas a través de la prueba diagnóstica.

3.2 La enseñanza de la matemática a través de la Taptana

El cálculo matemático puede tener distintos sistemas numéricos. Históricamente se conocen los sistemas, vigesimal utilizado por los mayas, quinario, duodecimal, binario, sexagesimal, etc. Se puede decir que es posible organizar el cálculo desde diferentes ideas de agrupación de cantidades. Sin embargo, y dada la amplia expansión del sistema decimal, actualmente, éste es el mecanismo matemático que se emplea en todo el mundo.

El sistema decimal es aquel que usa como referencia principal al número 10 y la posición o ubicación de cada dígito en un orden determinado. Con base en agrupaciones de 10 unidades se crean cada uno de los órdenes con que cuenta el sistema. Así 10 unidades forman una decena, 10 decenas, una centena, 10 centenas forman una unidad de mil y así sucesivamente (Britton y Bello, 1982).

Generalmente el manejo de este contenido matemático, en la escuela regular, se lo realiza desde la memorización de los distintos órdenes nombrados anteriormente y se lo hace a través de lecciones y repeticiones. Frente a esta forma tradicional de aprender matemáticas, se planteó la representación física de las cantidades, su concreción y manipulación para promover una comprensión efectiva del sistema decimal por parte de los estudiantes.

La Taptana es uno de los materiales didácticos más versátiles en cuanto a explicar sensorialmente la formación de cantidades y su significado. Logra mostrar la manera como se conforman las cantidades y cómo se operan. Así surge naturalmente el conocimiento necesario para trasladar los axiomas matemáticos a nuevas situaciones y ejercicios. En la Taptana se hace uso de códigos de color, de formas geométricas u objetos como semillas, (maíz, fréjol y otros granos) y de la ubicación para significar un contenido numérico.

Comprender y adquirir conceptos matemáticos sobre el sistema decimal debería ser un proceso que invite a la reflexión, a la participación activa, al disfrute por conquistar el conocimiento, a la experimentación que despoje al estudiante del miedo al error. Este es un



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

proceso al que se le debería dedicar numerosas horas ya que es la base para el desarrollo de conceptos matemáticos más complejos.

Como se mencionó anteriormente la Taptana inspirada en la antigua piedra cañari, fue diseñada en referencia al sistema decimal. Para la presente investigación se trabajó con la Taptana que contiene tres órdenes: unidad, decena y centena. Es importante indicar que es posible diseñar Taptanas con órdenes hasta el millón y más aún, e incluso otras que expresen números decimales. La lógica implícita en la Taptana permite añadir órdenes o posiciones ascendentes o descendentes de acuerdo a necesidades de trabajo específicas. Ejemplo:

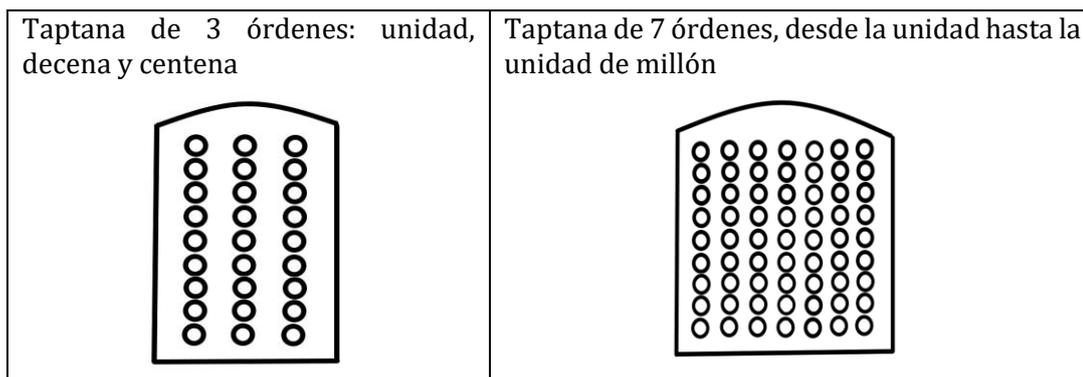


Figura 2: Taptana con tres órdenes: unidades, decenas y centenas. /Taptana con 7 órdenes: unidad, decena, centena, unidad de mil, decena de mil, centena de mil y unidad de millón. Fuente: (Elaboración de la autora en base a datos generales tomados de Butsch, Calero y Muenala, 1998)

Es importante mencionar que la Taptana en su estructura presenta la posibilidad de autocorrección ya que existe uno y solo un casillero o lugar para representar cada dígito de una cantidad y al hacerlo de forma errónea se puede observar el fallo con claridad y proceder a corregirlo.

En la presente investigación la enseñanza-aprendizaje de los conceptos matemáticos con la Taptana se planteó a través de las siguientes 4 etapas:

1. Manipulación: colocar las fichas de colores sobre la Taptana para formar cantidades o para realizar operaciones matemáticas.
2. Representación gráfica: dibujar y pintar utilizando lápiz y papel, lo realizado en la etapa anterior con la Taptana.
3. Escritura de la cantidad en números: escribir numéricamente los ejercicios realizados.
4. Escritura de la cantidad en palabras: escribir en palabras los resultados numéricos de los ejercicios realizados.

3.2.1 Sobre el proceso

Con la antelación debida se preparó para cada pareja de estudiantes, el siguiente material: una tabla de madera en la cual se encontraba grabada la Taptana, 3 cajas con 19 fichas de colores: verdes, azules y rojas. Pinturas verdes, azules y rojas. Lápices, borradores y sacapuntas. Inicialmente se pensó que cada estudiante realizaría su trabajo de forma individual, sin embargo, y debido a las condiciones poco espaciosas de las aulas y al tipo de muebles, se decidió que se trabajase en parejas.



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

Inicialmente, se dialogó con los estudiantes para reflexionar y asumir las siguientes normas de trabajo:

- a) Las mesas de trabajo deben estar vacías para iniciar la tarea de forma organizada y con comodidad
- b) El material debe permanecer en orden. (la taptana, las fichas y los recipientes que contienen las fichas),
- c) Todos los estudiantes deben tener una libreta, un lápiz y pinturas de los siguientes colores: verde, azul y rojo para realizar los ejercicios.
- d) Al finalizar la representación de cada cantidad, las fichas utilizadas se deben regresar a su recipiente para poder realizar el siguiente ejercicio.
- e) Las fichas siempre se deben colocar de derecha a izquierda, es decir, se deben representar primero las unidades, luego las decenas y así sucesivamente.
- f) Las fichas deben empezar colocándose desde la base de la taptana, nunca desde arriba.

Las cantidades a ser trabajadas en la Taptana fueron seleccionadas tomando en cuenta el grado de dificultad para ir de lo simple a lo complejo, e ir secuencialmente avanzando en los diferentes órdenes del sistema decimal. A través de este proceso se buscó que los estudiantes experimenten el significado del número y procuren ir interiorizando los contenidos matemáticos abstractos.

Para todos y cada uno de los ejercicios, se siguió el siguiente proceso:

Paso 1. Una vez que se explicó el trabajo que se iba a realizar, la investigadora modeló un primer ejercicio, tomando las fichas y colocándolas sobre la Taptana. Al formar las cantidades lo hizo en orden y sin prisa. Después de representar cada cantidad o realizar cada ejercicio se colocó las fichas, una a una, en su respectivo recipiente. Este modelamiento inicial sirvió para que los estudiantes trabajaran con la Taptana de la misma manera. Es importante señalar que los estudiantes estuvieron muy atentos a lo que observaron, quizás un poco más que a la explicación oral.

Paso 2. Se explicó que lo realizado con la taptana, se lo trasladaría a los cuadernos de Matemática. La investigadora dibujó y pintó en el pizarrón a manera de ejemplo el ejercicio en cuestión. En esta etapa se motivó para que el estudiante rememore el proceso realizado, reflexione sobre lo experimentado y lo refiera verbalmente "... Piaget ve las estructuras del conocimiento construidas por el sujeto como resultado de sus propias acciones más que como estructuras procedentes de una fuente externa." (Coll, 1981, p. 27).

Así se evidencia la importancia de la experiencia como mecanismo que permite la asimilación del aprendizaje a las estructuras cognitivas del individuo, como también que este hecho difícilmente ocurriría desde la memorización.

Paso 3. En el pizarrón se escribió en números, el ejercicio hecho con la Taptana.

Paso 4. En el pizarrón, se escribió en palabras la cantidad representada en la Taptana

Terminada la modelación del proceso por parte de la investigadora, se indicó a los estudiantes que desarrollaran con su material, el mismo proceso que acababan de observar.

3.2.2 La Taptana y la enseñanza-aprendizaje del sistema decimal

Lista de ejercicios propuestos:

- a) 6, 2, 5, 9, 4, 7, 3, 8, 1



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

b)	12	33	57	61	95
c)	146	271	479	617	834
d)	10	20	50	70	90
e)	250	670	490	710	930
f)	209	302	508	705	908
g)	11	222	444	555	888
h)	262	191	828	454	717
i)	123	246	369		

Descripción de los ejercicios

- Cantidades de un solo dígito: se inició la asociación de la posición y el color con la cantidad representada. Este proceso debe realizarse con todos y cada uno de los dígitos para que los estudiantes experimenten la existencia de cada cantidad.
- Cantidades de dos dígitos: se denotó el lugar que cada dígito ocupa en la Taptana, y en cada cantidad, es decir, tantas unidades y tantas decenas.
- Cantidades de tres cifras: se utilizaron los tres órdenes de los que constó ésta Taptana. Es importante señalar que se puede iniciar este trabajo con una Taptana que contenga únicamente dos o tres órdenes: unidades, decenas o unidades, decenas y centenas; para luego pasar a una Taptana que incluya los demás órdenes hasta el millón.
- Cantidades con ceros: se representó decenas puras. La representación del 0 como la ausencia, vacío o falta de una cantidad, llamó la atención de los estudiantes ya que de alguna manera se experimentó la representación de lo que no existe. Este hecho conlleva un mayor grado de dificultad.
- Cantidades con ceros en la posición de las unidades: se reiteró el significado del cero en una cantidad.
- Cantidades en cuya formación interviene un cero intermedio: se explicó que el cero puede ubicarse en cualquier posición en una cantidad.
- Cantidades que resultan divertidas al ser representadas: números que en todos los órdenes tuvieron la misma cantidad de fichas. Esta fue una idea divertida y todo un descubrimiento para los estudiantes, se destacó la idea de lo grato que puede ser representar cantidades.
- Cantidades simétricas: las figuras que forma una cantidad refuerzan la comprensión del número. Esta idea se puede retomar cuando se trabaje con los demás órdenes del sistema decimal. (unidad de mil, decena de mil... millón).
- Cantidad en las que se observa una jerarquía interior: el ejercicio fue propicio para comparar cantidades y la forma como están conformadas.

A manera de ejemplo, se muestra la representación gráfica de dos ejercicios:

Representación gráfica del número 3	Representación gráfica del número 52



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

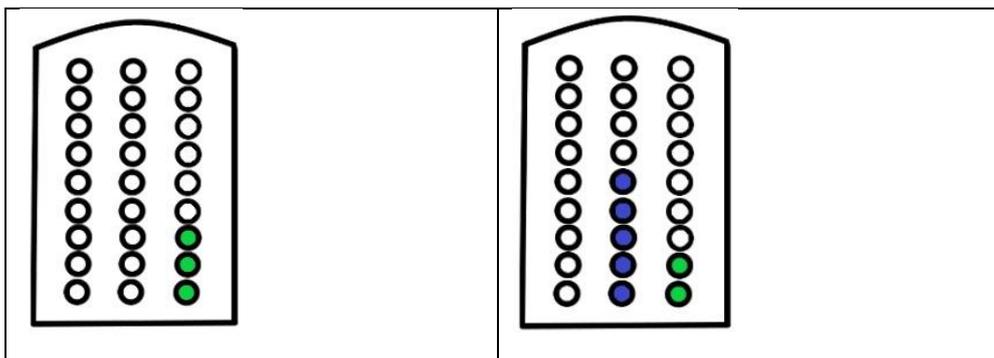


Figura 3: representación gráfica de cantidades en la Taptana

En cada período de clase de aproximadamente 60 minutos, los estudiantes siguieron las instrucciones en la formación de cantidades y lograron hacerlo en orden y con éxito. En ese momento se invitó a sugerir cantidades para que sean representadas por todos los estudiantes de la clase. Esta actividad se convirtió en un reto y una motivación. Fue importante cuidar de no cansar a los estudiantes e ir midiendo los tiempos de atención para no forzar el trabajo y que éste no se torne molesto o aburrido. Se tuvo el cuidado necesario para que cada ejercicio sea realizado sin prescindir de ninguna fase del proceso.

Es importante indicar que se respetó el ritmo de trabajo individual y la estética particular. Cada quien decidió el tamaño y ubicación de las representaciones gráficas de los ejercicios realizados y de otros detalles, al momento de trasladar los ejercicios al cuaderno de Matemática.

3.2.3 La Taptana y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la suma sin reagrupación

La suma es la operación matemática en la que se juntan dos o más cantidades. Inicialmente y hasta que los estudiantes cobraran confianza y satisfacción al operar la suma fue primordial sumar cantidades sin reagrupar o “llevar”. La reagrupación es una idea compleja que necesita una previa experimentación y ejercitación.

Para operar la suma se siguió un proceso que fue de lo simple a lo complejo. Se cuidó el grado de dificultad que debió ser superado cada vez y antes de pasar al siguiente nivel de complejidad.

En cada ejercicio se desarrolló un aprendizaje particular que fue construyendo la comprensión global del significado de la suma.

Lista de ejercicios propuestos:

- | | | |
|-----------------|--------------|-------------|
| a) 3+4, | 5+2, | 7+1 |
| b) 11+32 | 16+31 | 54+35 |
| c) 223+126 | 345+234 | 572+416 |
| d) 351+10 | 817+120 | 734+200 |
| e) 406+0 | 718+0 | 583+0 |
| f) 703+80 | 901+60 | 407+50 |
| g) 1+3+5 | 4+2+1 | 6+1+2 |
| h) 31+2 | 83+5 | 47+2 |
| i) 234+11+1 | 451+12+4 | 352+23+1 |
| j) 10+20+30 | 40+20+10 | 20+30+40 |
| k) 200+300+400; | 100+600+200; | 300+100+400 |



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

Descripción de los ejercicios:

- Sumas de dos cantidades, cada una de ellas de un solo dígito.
- Sumas de dos cantidades, cada una de ellas compuesta de dos dígitos. Poco a poco los estudiantes fueron experimentando la ocupación de los distintos órdenes en la Taptana. Se fue reforzando la conceptualización del significado de cantidad.
- Sumas de cantidades compuestas por tres dígitos.
- Sumas de cantidades que incluyen el cero
- Sumas de un sumando más cero
- Sumas con sumandos que incluyen ceros en los distintos órdenes
- Sumas con tres sumandos de un solo dígito
- Sumas con un sumando compuesto de dos dígitos y un sumando de un dígito
- Sumas tres sumandos de tres cifras, dos cifras y una cifra
- Sumas con tres sumandos de decenas exactas
- Sumas de tres sumandos de centenas exactas.

A manera de ejemplo, se muestra la representación gráfica de dos ejercicios:

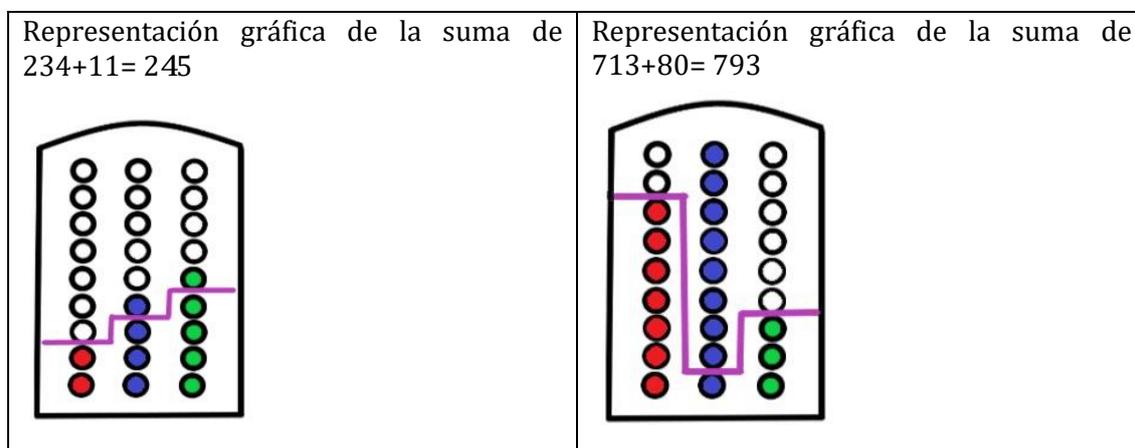


Figura 4: representación de la suma sin reagrupación en la Taptana

3.2.4 La Taptana y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la resta sin reagrupación

La resta es la operación matemática que complementa la suma y consiste en quitar o retirar una cantidad de otra. Se trabajó en un listado de ejercicios para representar aspectos particulares de la resta y así configurar el aprendizaje integral de esta operación matemática.

Lista de ejercicios propuestos:

- 9-3 7-4 8-5
- 56-23, 83-41 97-54
- 489-341 852-741 968-632
- 618-10452-30954-50
- 60-20 90-30 70-40
- 601-0 189-0 937-0
- 893-100 561-200, 957-300

Descripción de los ejercicios:



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

- Restas donde el minuendo y el sustraendo constaron de un solo dígito
- Restas donde el minuendo y el sustraendo constaron de dos dígitos
- Restas donde el minuendo y el sustraendo constaron de tres dígitos
- Restas donde el minuendo constó de tres dígitos y el sustraendo está formado por decenas exactas
- Restas donde el minuendo y el sustraendo estuvieron conformados por decenas exactas
- Restas en las que el sustraendo fue 0
- Restas donde al minuendo de tres cifras se le debe restar una centena exacta

A manera de ejemplo, se muestra la representación gráfica de dos ejercicios:

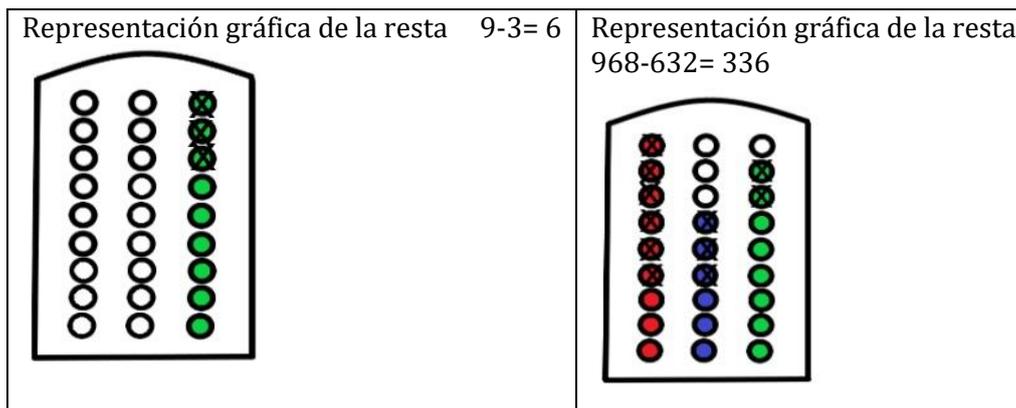


Figura 5: proceso de representación de la resta sin reagrupación en la Taptana

3.2.5 La Taptana y la enseñanza aprendizaje de la suma con reagrupación

Una vez superado el aprendizaje de la suma y la resta sin reagrupación fue posible avanzar hacia la suma con reagrupación o “suma llevando”. Ésta es la fase del proceso de la adición que suele presentar mayor dificultad debido al nivel de abstracción demandado. Fue importante dedicar el tiempo necesario para brindar las explicaciones y ejemplificaciones requeridas. También se verificó en la práctica, si las instrucciones fueron comprendidas y si se las siguió.

Regularmente, este proceso suele consistir en la repetición verbal del algoritmo aprendido de memoria. Ejemplo:

$$\begin{array}{r} 5 \\ +6 \\ \hline 11 \end{array}$$

“... como $5+6=11$, escribo el 1 y llevo 1...”

A través de una actividad exclusivamente verbal es difícil saber si el estudiante comprende el significado del algoritmo. Se debería indicar que, al operar esta clase de sumas, lo que se hace es reagrupar los elementos para formar una unidad del siguiente orden superior. En el caso de la suma $5+6$, se ha formado un grupo de más de 10 unidades. Lo que se debe hacer es reagrupar 10 unidades y llevarlas al siguiente orden superior como una decena. Luego se anota lo que resultó, en este caso, una unidad en el orden de las decenas y una unidad en el orden de las unidades. Se obtiene como resultado de esta suma, 11.



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

Con la utilización de la Taptana, se visualiza un desequilibrio cognitivo. En la Taptana, en las columnas de unidades, decenas, centenas... solo existen 9 espacios, para 9 fichas y al operar la suma con reagrupación se necesitan 10 o más espacios inexistentes.

El proceso de la suma con reagrupación es propicio para explicar que en el sistema decimal se realizan agrupaciones de 10 elementos en 10 elementos. Así, al tener 10 o más unidades en uno de los órdenes, se debe formar un nuevo grupo de diez elementos que debe trasladarse al siguiente orden superior. En las unidades, cuando se tiene 10 fichas verdes se debe cambiar esas 10 fichas verdes por 1 azul que representa 1 decena. Al tener 10 fichas azules, se debe cambiar por 1 ficha roja que representa 1 centena; y así sucesivamente con los siguientes órdenes de miles, millones, etc.,

El proceso trabajado con la Taptana fue el siguiente:

1. Colocar el primer sumando
2. Colocar el segundo sumando.
3. Ir agrupando y “llevando” al siguiente orden, cada vez que se tengan 10 o más fichas (se pueden tener hasta 19) en el sitio de las unidades o decenas. (en esta investigación se trabajó hasta el orden de las centenas dados los contenidos curriculares para este nivel escolar).
4. Escribir el resultado en números y palabras

Lista de ejercicios propuestos:

- | | | |
|------------|---------|---------|
| a) 7+4 | 8+5 | 9+3 |
| b) 12+9 | 45+6 | 86+7 |
| c) 156+5 | 478+3 | 742+9 |
| d) 26+45 | 64+39 | 73+ 18 |
| e) 234+358 | 367+218 | 652+219 |
| f) 145+371 | 562+281 | 421+293 |
| g) 256+166 | 278+243 | 589+135 |
| h) 7+3 | 5+5 | 6+4 |
| i) 8+12 | 45+55 | 67+33 |
| j) 380+190 | 120+280 | 670+140 |

Descripción de los ejercicios:

- a) Sumas entre cantidades de un solo dígito con reagrupación hacia las decenas
- b) Sumas entre una cantidad de dos dígitos y una cantidad de un dígito, con reagrupación hacia las decenas
- c) Sumas de una cantidad de tres dígitos más una cantidad de un dígito con reagrupación hacia las decenas
- d) Sumas entre cantidades de dos dígitos manteniendo la reagrupación de las unidades hacia las decenas
- e) Sumas entre cantidades de tres dígitos manteniendo la reagrupación de las unidades hacia las decenas
- f) Sumas entre cantidades de tres dígitos con reagrupación de las decenas hacia las centenas y sin reagrupación en las unidades
- g) Sumas entre cantidades de tres dígitos con reagrupación en las unidades hacia las decenas y en las decenas hacia las centenas
- h) Sumas entre cantidades de un solo dígito para completar una decena exacta



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

- i) Sumas entre decenas para completar centenas exactas
- j) Sumas con cero en las unidades y con reagrupación de las decenas hacia las centenas

A manera de ejemplo, se muestra la representación gráfica de dos ejercicios:

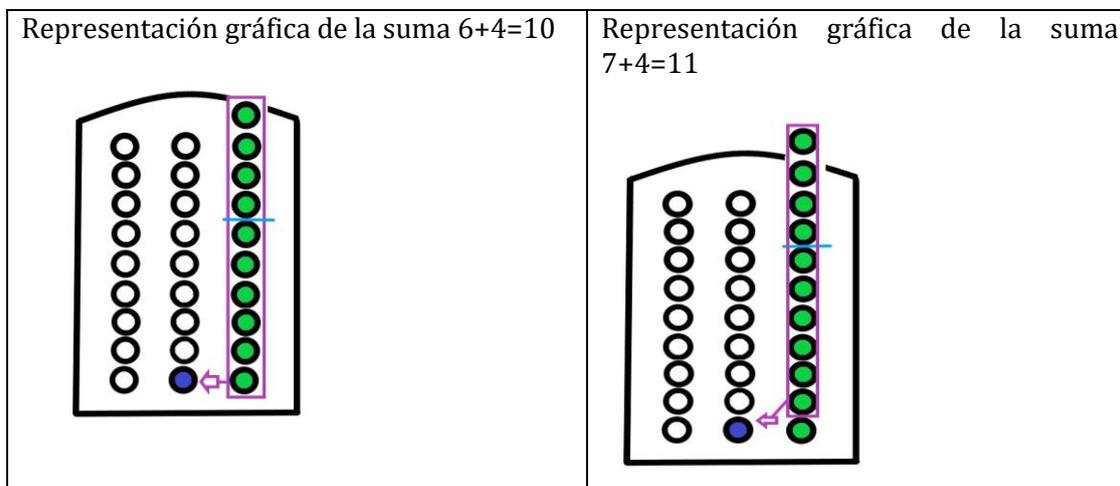


Figura 6: proceso de representación de la suma con reagrupación en la Taptana.

3.2.6 La Taptana y el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la resta con reagrupación
Al igual que la suma con reagrupación, la resta con reagrupación resulta un proceso complicado si no se cuida el desarrollo de la comprensión. Al contrastar, la forma tradicional en que suele operarse la resta, con el proceso efectuado con la Taptana, se podrá apreciar la diferencia.

Generalmente, se dice:

$$\begin{array}{r} 22 \\ -5 \\ \hline \end{array}$$

“2 menos 5, no me alcanza, como no me alcanza para quitar 5 de 2, pido prestado 1 y resto”.

En la mente de un escolar 8 o 9 años esta idea resulta bastante incomprensible debido al nivel de abstracción que requiere entender este planteamiento. Con la Taptana se presenta al estudiante un proceso que explica la expresión “no me alcanza y pido prestado...”

A través de la manipulación de las fichas sobre la Taptana, el estudiante puede darse cuenta del significado de “pedir prestado”. Se hace evidente que se procede a desarmar o convertir, una decena tomada del orden inmediato superior, en 10 unidades. El estudiante puede observar las 10 unidades (fichas verdes) contenidas en la decena, ya sueltas y apreciar cada una, como un elemento individual. Esta transformación de la decena en unidades hace posible que se puedan quitar 5 de “2” y así proseguir con la resta.

Lista de ejercicios propuestos:

- | | | |
|------------|---------|---------|
| a) 14-5 | 23-6 | 56-8 |
| b) 63-17 | 71-28 | 83-59 |
| c) 441-256 | 12-54 | 863-37 |
| d) 532-143 | 751-262 | 854-165 |
| e) 645-150 | 731-240 | 846-160 |



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

Descripción de los ejercicios:

- Restas donde el minuendo tiene 2 cifras, el sustraendo 1 y se realiza la reagrupación desde la decena.
- Restas donde el minuendo y el sustraendo constan de 2 cifras. La reagrupación se realiza desde la decena.
- Restas donde el minuendo tiene 3 cifras, el sustraendo 2 cifras y se realiza la reagrupación desde las decenas.
- Restas donde el minuendo y el sustraendo tienen tres cifras. Se realiza la reagrupación desde las decenas.
- Restas donde tanto el minuendo como el sustraendo son cantidades de 3 cifras y se realiza la reagrupación desde la centena.

A manera de ejemplo, se muestra la representación gráfica de dos ejercicios:

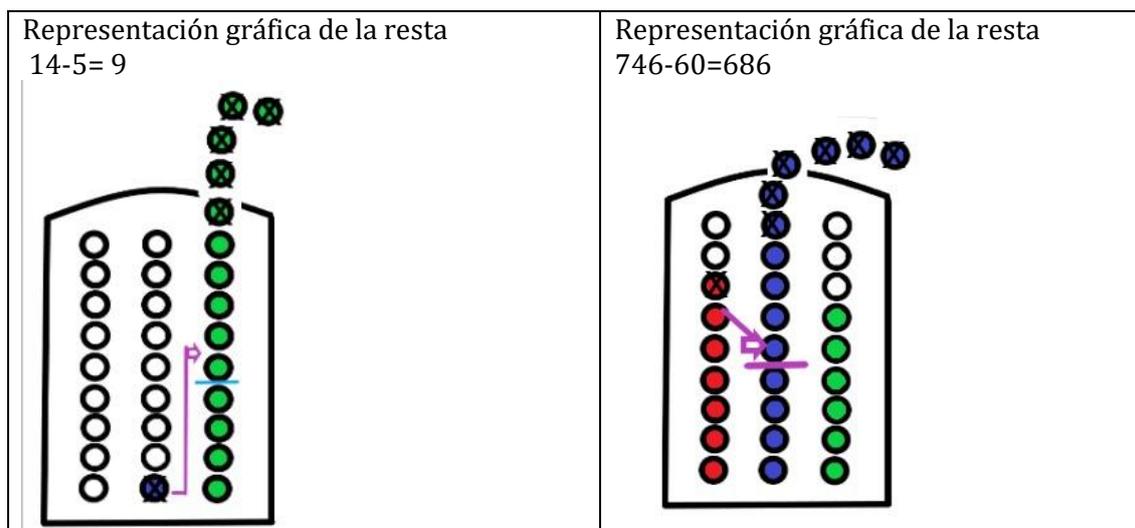


Figura 7: proceso de representación de la resta con reagrupación en la Taptana

4. Resultados

Al concluir la etapa de aplicación de la Taptana en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las operaciones matemáticas básicas, se aplicó la prueba final para valorar los resultados conseguidos. Para el análisis de datos se utilizó el programa estadístico SPSS. Los estadísticos para la prueba de hipótesis permiten articular predicciones sobre los resultados de la investigación.

Los resultados recogidos se presentan en dos partes. En la primera, se realiza una prueba de hipótesis para muestras independientes. El objetivo de esa aplicación fue conocer si existieron diferencias estadísticas entre los paralelos A y B, en los puntajes totales obtenidos en las pruebas diagnóstica y final.

El segundo análisis corresponde a muestras relacionadas. Se buscó verificar si existió un cambio estadísticamente significativo entre la Evaluación Diagnóstica y la Evaluación Final para cada uno de los ítems y para el puntaje total.



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

4.1 Prueba de hipótesis para la diferencia de dos poblaciones independientes:

En este estudio tanto el paralelo 4A y 4B son poblaciones independientes y lo que se busca es comprobar si los puntajes entre los dos paralelos son los mismos en el diagnóstico y en la evaluación final:

- Hipótesis nula (Ho):
 - El puntaje del paralelo 4A= El puntaje del paralelo 4B
- Hipótesis alternativa (H1):
 - El puntaje del paralelo 4A≠El puntaje del paralelo 4B
- Estadístico de prueba “tobs”
- Criterio de rechazo de Ho:
 - Se rechaza Ho si la significancia bilateral<0,05 (en este caso se usa un nivel de significación del 5%, por eso se anota: 0,05).

CURSO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. De la media
Puntaje total prueba diagnóstica 4to A	27	7,15	2,931	0,564
4to B	34	6,71	2,154	0,369
Puntaje total prueba final 4to A	27	11,48	1,122	0,216
4to B	33	11,21	0,960	0,167

Cuadro 1. Prueba de Levene para la igualdad de varianzas

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Significancia bilateral	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Puntaje total prueba diagnóstica	Se han asumido varianzas iguales	2,385	0,128	0,679	59	0,500	0,442	0,651	-0,861	1,745
	No se han asumido varianzas iguales			,656	46,356	0,515	0,442	0,674	-0,915	1,799
Puntaje total prueba final	Se han asumido varianzas iguales	0,001	0,981	1,002	58	0,321	0,269	0,269	-0,269	0,808
	No se han asumido varianzas iguales			0,986	51,479	0,329	0,269	0,273	-0,279	0,818

Cuadro 2. Prueba de Levene para la igualdad de varianzas

En ambos casos se asumen varianzas iguales ya que en la prueba de Levene no se rechaza la hipótesis de igualdad de varianzas. Bajo ese supuesto no se rechazan las hipótesis nulas de igualdad de los puntajes en la prueba diagnóstica y la final ya que las significancias bilaterales no son menores al 5% fijado.



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

4.2 Prueba de hipótesis para muestras relacionadas:

- Hipótesis nula (H_0):
 - El resultado en el diagnóstico = El resultado final
- Hipótesis alternativa (H_1):
 - El resultado en el diagnóstico \neq El resultado final
- Estadístico de prueba “tobs”
- Criterio de rechazo de H_0 :
 - Se rechaza H_0 si la significancia bilateral $< 0,05$ (en este caso se usó)

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilat eral)	Decisión
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia					
				Inferior	Superior				
Reconoce el valor posicional de un dígito en una cantidad en la posición de las unidades	-0,80	0,40	0,05	-0,90	-0,70	-	59	0,000	Rechazo H_0
Reconoce el valor posicional de un dígito en una cantidad de 3 cifras en la posición de las decenas	-0,75	0,44	0,06	-0,86	-0,64	-	59	0,000	Rechazo H_0
Reconoce el valor posicional de un dígito en una cantidad de 3 cifras en la posición de las centenas	-0,80	0,40	0,05	-0,90	-0,70	-	59	0,000	Rechazo H_0
Lee y escribe una cantidad de tres cifras	-0,22	0,42	0,05	-0,32	-0,11	-4,04	59	0,000	Rechazo H_0
Distingue una cantidad mayor de una menor	-0,10	0,30	0,04	-0,18	-0,02	-2,56	59	0,013	Rechazo H_0
Distingue una cantidad menor de una mayor	-0,12	0,37	0,05	-0,21	-0,02	-2,43	59	0,018	Rechazo H_0
Opera la suma sin reagrupación de dos cantidades	-0,05	0,22	0,03	-0,11	0,01	-1,76	59	0,083	No rechazo H_0 al nivel 95%
Opera la resta sin reagrupación de dos cantidades	-0,18	0,47	0,06	-0,30	-0,06	-3,03	59	0,004	Rechazo H_0
Opera la suma con reagrupación a la decena	-0,22	0,42	0,05	-0,32	-0,11	-4,04	59	0,000	Rechazo H_0
Opera la resta con reagrupación de la decena	-0,52	0,54	0,07	-0,66	-0,38	-7,46	59	0,000	Rechazo H_0
Resuelve un problema de aplicación de suma con reagrupación	-0,25	0,60	0,08	-0,41	-0,09	-3,23	59	0,002	Rechazo H_0
Resuelve un problema de aplicación de resta con reagrupación	-0,42	0,62	0,08	-0,58	-0,26	-5,22	59	0,000	Rechazo H_0
Puntaje total	-4,42	2,42	0,31	-5,04	-3,79	-	59	0,000	Rechazo H_0
						14,16			

Cuadro 3. Diferencias relacionadas

Del análisis de la tabla de diferencias relacionadas, al contrastar los promedios de la prueba diagnóstica y la prueba final mediante la prueba T de student, se tiene que:



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

Destreza 1: Reconoce el valor posicional de un dígito en una cantidad en la posición de las unidades, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas debido a que el valor de la Sig (bilateral) es menor al p-valor 0.05. Por lo tanto, se descarta la hipótesis nula H_0 y se acepta la hipótesis alternativa H_1 la cual indica que hay diferencia significativa en el desarrollo de la destreza matemática: Reconoce el valor posicional de un dígito en una cantidad en la posición de las unidades, después de la aplicación de la Taptana en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las operaciones matemáticas básicas: suma y resta.



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

Destreza 2: Reconoce el valor posicional de un dígito en una cantidad de 3 cifras en la posición de las decenas, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas debido a que el valor de la Sig (bilateral) es menor al p-valor 0.05. Por lo tanto, se descarta la hipótesis nula H_0 y se acepta la hipótesis alternativa H_1 la cual indica que hay diferencia significativa en el desarrollo de la destreza matemática: Reconoce el valor posicional de un dígito en una cantidad de 3 cifras en la posición de las decenas, después de la aplicación de la Taptana en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las operaciones matemáticas básicas: suma y resta

Destreza 3: Reconoce el valor posicional de un dígito en una cantidad de 3 cifras en la posición de las centenas, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas debido a que el valor de la Sig (bilateral) es menor al p-valor 0.05. Por lo tanto, se descarta la hipótesis nula H_0 y se acepta la hipótesis alternativa H_1 la cual menciona que hay diferencia significativa en el desarrollo de la destreza matemática: Reconoce el valor posicional de un dígito en una cantidad de 3 cifras en la posición de las centenas, después de la aplicación de la Taptana en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las operaciones matemáticas básicas: suma y resta

Destreza 4: Lee y escribe una cantidad de tres cifras, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas debido a que el valor de la Sig (bilateral) es menor al p-valor 0.05. Por lo tanto, se descarta la hipótesis nula H_0 y se acepta la hipótesis alternativa H_1 la cual indica que hay diferencia significativa en el desarrollo de la destreza matemática: Lee y escribe una cantidad de tres cifras, después de la aplicación de la Taptana en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las operaciones matemáticas básicas: suma y resta

Destreza 5: Distingue una cantidad mayor de una menor se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas debido a que el valor de la Sig (bilateral) es menor al p-valor 0.05. Por lo tanto, se descarta la hipótesis nula H_0 y se acepta la hipótesis alternativa H_1 la cual menciona que hay diferencia significativa en el desarrollo de la destreza matemática: Distingue una cantidad mayor de una menor, después de la aplicación de la Taptana en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las operaciones matemáticas básicas: suma y resta

Destreza 6: Distingue una cantidad menor de una mayor, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas debido a que el valor de la Sig (bilateral) es menor al p-valor 0.05. Por lo tanto, se descarta la hipótesis nula H_0 y se acepta la hipótesis alternativa H_1 la cual indica que hay diferencia significativa en el desarrollo de la destreza matemática: Distingue una cantidad menor de una mayor, después de la aplicación de la Taptana en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las operaciones matemáticas básicas: suma y resta

Destreza 7: Opera la suma sin reagrupación de dos cantidades, no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas debido a que el valor de la Sig (bilateral) es mayor al p-valor 0.05. Por lo tanto, se descarta la hipótesis alternativa H_1 y se acepta la hipótesis nula H_0 la cual indica que no existen diferencias significativas en el desarrollo de la destreza matemática: Opera la suma sin reagrupación de dos cantidades, después de la aplicación de la Taptana en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las operaciones matemáticas básicas: suma y resta

Destreza 8: Opera la resta sin reagrupación de dos cantidades, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas debido a que el valor de la Sig (bilateral) es menor al p-valor 0.05. Por lo tanto, se descarta la hipótesis nula H_0 y se acepta la hipótesis alternativa H_1 la cual indica que hay diferencia significativa en el desarrollo de la destreza



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

matemática: Opera la resta sin reagrupación de dos cantidades, después de la aplicación de la Taptana en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las operaciones matemáticas básicas: suma y resta

Destreza 9: Opera la suma con reagrupación a la decena, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas debido a que el valor de la Sig (bilateral) es menor al p-valor 0.05. Por lo tanto, se descarta la hipótesis nula H_0 y se acepta la hipótesis alternativa H_1 la cual indica que hay diferencia significativa en el desarrollo de la destreza matemática: Opera la suma con reagrupación a la decena, después de la aplicación de la Taptana en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las operaciones matemáticas básicas: suma y resta

Destreza 10: Opera la resta con reagrupación de la decena, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas debido a que el valor de la Sig (bilateral) es menor al p-valor 0.05. Por lo tanto, se descarta la hipótesis nula H_0 y se acepta la hipótesis alternativa H_1 la cual indica que hay diferencia significativa en el desarrollo de la destreza matemática: Opera la resta con reagrupación de la decena, después de la aplicación de la Taptana en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las operaciones matemáticas básicas: suma y resta

Destreza 11: Resuelve un problema de aplicación de suma con reagrupación, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas debido a que el valor de la Sig (bilateral) es menor al p-valor 0.05. Por lo tanto, se descarta la hipótesis nula H_0 y se acepta la hipótesis alternativa H_1 la cual indica que hay diferencia significativa en el desarrollo de la destreza matemática: Resuelve un problema de aplicación de suma con reagrupación, después de la aplicación de la Taptana en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las operaciones matemáticas básicas: suma y resta

Destreza 12: Resuelve un problema de aplicación de resta con reagrupación, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas debido a que el valor de la Sig (bilateral) es menor al p-valor 0.05. Por lo tanto, se descarta la hipótesis nula H_0 y se acepta la hipótesis alternativa H_1 la cual indica que hay diferencia significativa en el desarrollo de la destreza matemática: Resuelve un problema de aplicación de resta con reagrupación, después de la aplicación de la Taptana en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las operaciones matemáticas básicas: suma y resta

Con la aplicación de las pruebas estadísticas descritas anteriormente, se ha verificado técnicamente que una vez realizado el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la Taptana, se produjo una diferencia que indica una mejora entre las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes en la Prueba Inicial o Diagnóstica y la Prueba Final.

Considerando el corto tiempo en el que se desarrolló esta experiencia, (10 semanas) se puede decir que en general este resultado se consideraría positivo. Se evidencia una mejora en las destrezas matemáticas concernientes a la realización de diferentes ejercicios sobre el sistema decimal y la capacidad de operar sumas y restas sin reagrupación y con reagrupación.

5. Conclusiones

Al analizar los resultados de la aplicación de la Taptana para la enseñanza aprendizaje de las operaciones básicas: suma y resta, sin y con reagrupación, se encontró que efectivamente la Taptana es un recurso didáctico propicio para este fin. Se detectó un cambio significativo en cuanto al manejo diestro del sistema decimal, y cambios importantes a nivel de la capacidad de operar sumas.



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

En cada ejercicio realizado, el estudiante experimentó la concreción del número y la operación matemática; la vivencia de conocer entes abstractos a través de los sentidos del tacto y la vista, posiblemente potenció su comprensión de la matemática. Rousseau 1985 en el Emilio, refirió que los niños razonan muy bien cuando conocen y tienen relación con su presente, también señaló que no se les puede pedir que razonen sobre lo que son incapaces de comprender. La Taptana es una herramienta que dinamiza la comprensión de la lógica implícita en el sistema decimal y en cada una de las operaciones matemáticas; su metodología facilita el tránsito de lo concreto a lo abstracto, el desarrollo de un pensamiento activo y autónomo; y, en consecuencia, un aprendizaje efectivo de las operaciones matemáticas básicas.

Albuquerque, (1953), con respecto a la enseñanza de la Matemática postuló: "... tornar todo o conhecimento concreto" Así, hacer concreto todo conocimiento, ligarlo al uso de los sentidos constituiría una premisa pedagógica para garantizar el aprendizaje. Siendo la matemática una ciencia estructural que fundamenta el desarrollo de numerosos conceptos de la ciencia, es imprescindible que se continúe explorando diversos caminos para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje de la matemática. Se recomienda continuar con la investigación sobre la validez de la Taptana para el aprendizaje de otros conceptos matemáticos como la multiplicación, la división y la raíz cuadrada, dada la riqueza, bajo costo y versatilidad de este material. Además, se considera que es indispensable difundir la utilización de recursos educativos como la Taptana debido a su aporte educativo, cultural y social.

En la Taptana a través de actividades como construir cantidades, operar sumas, restas, reagrupar, se da forma a una serie de conceptos matemáticos. Según Radfor, (2006, citado en D'Amore. 2017. p. 125) la matemática se concreta en la actividad planificada en un tiempo y espacio y sin embargo, sobrepasa la planificación, ya que todas las condiciones implícitas no se pueden determinar por anticipado. Manifiesta que es posible hacerse una idea de lo que ocurrirá en el aula, pero que dicho proceso no es mecánico ni determinístico. Destaca que la dinámica del trabajo en el aula dependerá de cómo los estudiantes y profesores se impliquen en la actividad, de la respuesta entre unos a otros, de las interrelaciones activas en función del saber en general y de las instituciones. Las condiciones para el trabajo propuesto con la Taptana fueron favorables y permitieron alcanzar los resultados esperados.

La enseñanza aprendizaje de las operaciones básicas a través de la utilización de la Taptana es efectiva. Los resultados obtenidos lo demuestran. La falta de interés en la búsqueda de métodos eficaces para brindar el conocimiento matemático a los niños, implica una gran pérdida en su desarrollo integral. La grave situación de los estudiantes de la región en relación con destrezas matemáticas básica, muestra la importancia y urgencia de la realización de sendas investigaciones que apoyen la resolución de esta problemática.

Finalmente es importante instar al desarrollo de la investigación educativa ya que es urgente propiciar y promover el encuentro de los mecanismos más idóneos a través de los cuales se despliegue de manera efectiva la enseñanza de la matemática.

Bibliografía

Albuquerque, A., (1953). Metodología da Matemática, Río de Janeiro: Ed. Conquista.



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

- Britton, J. y Bello, I., (1982). Matemáticas Contemporáneas, México, D.F. : HARLA S.A. de CV. p.190.
- Butsch, G. Calero, V. Muenala, H., (1998). El contador indígena: (Taptana). Quito, Ministerio de Educación y Cultura.
- Coll, C., (1981). Psicología genética y educación, Barcelona, oikos-tau, s.a. ediciones.
- D'Amore, B., (2017). Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas: problemas semióticos, epistemológicos y prácticos, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José Caldas.
- Educación en Ecuador, Resultados de PISA para el Desarrollo, INEVAL, (2018) http://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/12/CIE_InformeGeneralPISA18_20181123.pdf
- López, P. y Fachelli, S., (2015). Metodología de la Investigación Social Cuantitativa, Barcelona, UAB.
- More than one-half of children and Adolescents Are Not Learning Worldwide, Unesco Institute for Statistics. p.7.
<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-en-2017.pdf>
- Muenala, H., (1989). Quimsa Yupaicamayuc Camu, Quito: Convenio MEC-GTZ-CONAIE.
- Rousseau, J., (1985). Emilio o De la educación, Edaf, S.A.
- Tercer Estudio Regional Coparativo y Explicativo, TERCE, Unesco, 2013 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227501>
- Uhle, M., (1922). Sepulturas ricas en oro en la provincia del Azuay, Boletín de la Sociedad Ecuatoriana de Estudios Históricos, 4(12): 108-114, Quito.
- UNICEF, 2017. 617 millones de niños y adolescentes no están recibiendo conocimientos mínimos en lectura y matemática.
<http://www.unesco.org/new/es/media-services/single%20view/news/617-million-children-and-adolescents-not-getting-the-minimum/>
- Valiente, T. y Küper, W. (1998). Pueblos Indígenas y Educación, Quito: Abya-Yala.
- Yáñez, C. (1996). La educación indígena en el Ecuador, Instituto de Capacitación Municipal: Ecuador, Ediciones de la Universidad Politécnica Salesiana.



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

Autora

MARTHA ALQUINGA-CHANGO obtuvo su título de Magíster en Desarrollo de la Inteligencia y Educación por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra, PUCE-I, es Coordinadora del Área de Etnomatemática en el Instituto de Investigación en Etnociencias, IIEC-UCE.

Actualmente es profesora titular en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. Ha dictado clases en los posgrados: Educación y Desarrollo Social, de la Universidad Tecnológica Equinoccial, UTE y Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad Técnica Particular de Loja, UTPL. Su interés investigativo está alrededor de las funciones intelectuales lógicas y la creatividad. Incluye la didáctica de la Matemática a través de elementos ancestrales e innovadores en general, y específicamente de la Taptana, piedra de cálculo o contador indígena, procedente de la cultura Cañari. Ha publicado en la revista Anales de la UCE.



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



REVISTA

CÁTEDRA

Asesoría Educativa en el Ecuador: campos de tensión

Educational Consulting in Ecuador: Fields of tension

Gustavo Vallejo-Villacís

Asesoría Pedagógica Consultores

asesoria.pedagogica.consultores@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9525-9688>

(Recibido: 11/06/2020; Aceptado: 15/06/2020; Versión final recibida: 15/08/2020)

Cita del artículo: Vallejo-Villacís, Gustavo. (2020). Asesoría educativa en el Ecuador: campos de tensión. *Revista Cátedra*, 3(3), 88-110.

Resumen

La asesoría educativa en el Ecuador emerge en el año 2013 como una función que reemplaza a la supervisión escolar. Prácticamente no existen estudios o análisis sobre esta importante función dentro del sistema organizacional del Ministerio de Educación. El presente artículo tiene como objetivo describir y relacionar los campos de tensión que existen en la gestión de la asesoría educativa. Los campos de tensión son aquellas situaciones de la asesoría educativa en las que se pueden encontrar dos extremos de interpretación. Para establecer los aspectos esenciales del estudio se realizó una investigación documental y una encuesta voluntaria a 30 asesores. Los campos de tensión son identificados con los siguientes criterios: requerimientos del sistema, intencionalidad, contexto, ámbito, enfoque, característica y permanencia. Se analiza antinómicamente: nivel central-nivel local, control-cambio educativo, escuelas iguales-escuelas diferentes, acompañamiento-evaluación, paradigma cualitativo-paradigma cuantitativo, verticalidad-horizontalidad y desaparición-estabilidad. La conclusión principal es que el nivel central predomina sobre el nivel institucional educativo en los aspectos pedagógicos y administrativos. Se define que es posible lograr equilibrios entre los diferentes campos de tensión identificados. También que la asesoría educativa es el equipo humano que puede lograr este balance a través de su gestión técnica de alto nivel y experticia. La prospección es que los decisores políticos del sistema afiancen la asesoría junto con su función complementaria que es la auditoría educativa.

Palabras clave:

Asesoría, estándares, gestión, modelo, orientación, tensión



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

Abstract

Educational counseling in Ecuador emerges in 2013 as a function that replaces school supervision. There are practically no studies or analyses of this important function within the organizational system of the Ministry of Education. This article aims to describe and relate the areas of tension that exist in the management of educational advising. Fields of tension are those situations in educational counseling in which two extremes of interpretation can be found. In order to establish the essential aspects of the study, a documentary investigation and a voluntary survey of 30 advisors were carried out. The fields of tension are identified with the following criteria: system requirements, intentionality, context, scope, focus, characteristic and permanence. It is analyzed antinomically: central-local level, control-educational change, equal schools-different schools, accompaniment-evaluation, qualitative paradigm-quantitative paradigm, verticality-horizontality and disappearance-stability. The main conclusion is that the central level predominates over the institutional educational level in the pedagogical and administrative aspects. It is defined that it is possible to achieve a balance between the different fields of tension identified. It is also defined that the educational consultancy is the human team that can achieve this balance through its high-level technical management and expertise. The idea is that the political decision makers of the system will strengthen the consultancy together with its complementary function, which is the educational audit.

Key words

Advice, standards, management, model, orientation, tension

1. Introducción

La asesoría educativa es una función que, junto con la auditoría educativa, reemplazó a la supervisión escolar. Como parte de este proceso las autoridades ecuatorianas presentaron en 2009 un proyecto de Ley de Educación como lo relatan Aguerrondo y Xifra (2012a): “Una de las propuestas es la redefinición del marco para la tarea de los supervisores educativos surgida de las necesidades de modernizar el Estado y de un profundo cuestionamiento social de parte de estos agentes estatales.” (p. 5). Las reformas estatales incluían una reorganización de la administración pública en un considerable esfuerzo de desconcentración, distribución territorial y gestión gubernamental.

La asesoría orienta, acompaña y realiza un seguimiento formativo a la gestión pedagógica de las instituciones educativas fiscales y fiscomisionales. Estas actividades centrales de la asesoría exponen la intención del Estado de transformar el sistema educativo en materia de acompañamiento y evaluación pedagógica. Así, “se exterioriza en la sustitución oficial del antiguo sistema de supervisión educativa, característico del modelo escolar centralizado-regulado, por un nuevo sistema, conocido como de ‘apoyo y seguimiento a la gestión educativa’, que es consistente con el modelo autonómico-regulado.” (Cevallos, 2016, p. 69). Dentro del conjunto de reformas del sistema, las referentes a la asesoría suponen un cambio de rumbo substancial en el apoyo ministerial a las instituciones educativas.

En tanto función emergente dentro del sistema educativo, no existen análisis o investigaciones de este apareamiento organizacional. Por ello la pregunta de partida es: ¿Qué aspectos caracterizan el surgimiento y desarrollo inicial de la asesoría educativa en el Ecuador? El nacer de la asesoría educativa está sujeto a los rigores propios de un elemento institucional del Estado. Han estado presentes una serie de eventos contrapuestos en el contexto político de su origen y progreso temprano. En este proceso de cambio se establece situaciones de contradicción que ubicados en dentro de dos polos de interpretación se los denomina campos de tensión. Gómez et al. (2017) señalan que el rasgo esencial de esta transformación se constituye en una especie de “oxímoron de la teoría política” (p. 11) en



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

donde se entrecruzan una serie de aspectos confrontados e incluso paradójicos. La identificación de estos campos de tensión, establecer sus características y correlacionarlas, es la problemática que aborda el artículo.

Indispensable en una realidad de equipos directivos institucionales heterogéneo en lo profesional y académico, que requiere del apoyo constante por parte del Ministerio de Educación. Metodológicamente, el artículo es de carácter descriptivo y relacional.

El principal desafío de esta investigación es el establecimiento de los criterios para la caracterización de la asesoría educativa en su surgimiento. La teoría pedagógica y política generalmente exponen la confrontación entre el ámbito central y local como el principal punto de tensión de un sistema educativo. Identificar otros aspectos de oposición, colocarlos al mismo nivel del área de tensión del ámbito y desentrañar un área poco reflexionada es parte del reto. Indagar sobre procesos del sistema educativo que lo genera el ministerio del ramo cuenta con la dificultad del acceso a la información oficial. Ello se puede superar con la utilización de la documentación pública que emite el organismo estatal en especial su normativa adjetiva y sustantiva. La investigación de asuntos estatales siempre es sensible al decisor político que lidera los procesos como en el caso de la estructura educativa. Esta sensibilidad puede ser un óbice real, aunque innecesario, para la investigación académica.

El artículo contiene una visión retrospectiva de la asesoría educativa desde la función de inspectoría y supervisión escolar. Como función que emerge en el sistema sintetiza algunos aspectos legales y de gestión actual que le caracteriza. La sección principal aborda los siete campos de tensión identificados. Este abordaje es bibliográfico y con la presentación de los resultados de la encuesta que visualiza la realidad desde el propio equipo de asesoría educativa. Se presentan las respectivas conclusiones que se obtienen en relación a la investigación y de alguna manera evocan la prospectiva de la función.

2. Consideraciones generales

2.1 Antecedente remoto: las inspectorías educativas

El Ecuador adoptó su modelo educativo fundamentalmente desde la vertiente europea por su característica histórica de ser colonia española. Aquí se impusieron desde ese tiempo programas de carácter enciclopedista y libresco. Todos los atisbos de educación en la época colonial estuvieron bajo el signo de la religión cristiana. “Hubo una tendencia alienante y autoritaria dirigida a sostener a la corona y el medio que la iglesia tenía para imponer su credo.” (OEI, s.f., p. 5). Esta disposición se mantuvo aun con la independencia como Estado en 1830. Sería con la revolución liberal a partir de 1895 y siguientes décadas que se lograron transformaciones importantes en el quehacer educativo.

Los cambios político-culturales de la Vieja Europa, inscritos en la “Edad de las Luces” variaron las ideas sociales en el Ecuador y, de hecho, produjeron variaciones en el pensamiento acerca de la educación y su práctica institucional. La posición radical del liberalismo, sus triunfos en la lucha por un nuevo poder político, determinaron que el hecho educativo sea responsabilidad del Estado y que tenga una concepción laica y democrática; sin embargo, no hubo cambios en la condición clasista de la enseñanza: el rasgo enciclopedista se reflejó en la instrucción europeizante que recibían las minorías detentadoras del poder político y de la economía (OEI, s.f., p. 6).



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

Aguerrondo (2013) refiere que “los orígenes históricos de la función de inspección escolar se remontan al surgimiento de los sistemas educativos modernos y a la conformación de los estados nacionales, procesos ocurridos desde mediados del siglo XIX.” (p. 4). Concretamente, la figura del «inspector general de estudios» aparece por primera vez en la legislación francesa del año 1802. Desde su inicio, esta función ha tenido tres tareas: control, apoyo y vinculación. El control en función de los diferentes aspectos de lo administrativo y organizacional de la institución educativa. El apoyo en términos de un asesoramiento dado desde una jerarquía superior y externa a cada centro escolar. La vinculación por constituirse en correa de transmisión del nivel central a los niveles intermedio y local de la gestión educativa. La perspectiva era que “a través del cumplimiento de estas tres tareas la supervisión llevaría al mejoramiento de la calidad de la educación” (Carron y De Grauwe, 2003, p. 5). Este enfoque fue el principio fundamental que orientó la actividad de la inspección educativa en Europa y los países de su órbita pedagógica como el Ecuador.

2.2 Referentes históricos en el Ecuador

La asesoría educativa tiene sus raíces históricas en la inspección y supervisión educativa, como elemento de importancia dentro del sistema ecuatoriano. En los albores de la república, concretamente en el régimen de Vicente Rocafuerte (1934–1938) se expide el decreto del primer Orgánico de Enseñanza Pública. Esta norma establece la Dirección General de Estudios (antecedente del Ministerio de Educación) y las Subdirecciones e Inspectorías de Instrucción. El primero como organismo regulador y los segundos como instancias encargadas de cumplir y hacer cumplir las regulaciones (OEI, s.f., p. 1).

Posteriormente, la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1906, plena época de emergencia liberal, dispone dentro de los organismos a nivel provincial la “Visitaduría Escolar”. La función del Visitador Escolar, “era coercitiva y tenía como objetivo vigilar, fiscalizar, comprobar y castigar las deficiencias de los maestros, sin ofrecerles ningún tipo de orientación” (Piruch, 2005, p. 30). Esto en una época con carencias de todo tipo. El Informe a la Nación del Ministro de Instrucción Pública del año 1912, describe esta realidad:

No tenemos locales adecuados, ni tenemos útiles de enseñanza, no tenemos personal idóneo, ni textos, no tenemos programas, no tenemos un sistema pedagógico racional y directo que haga de la escuela lo que debe ser: un estimulante y vigorizador del alma infantil, un centro atrayente donde el niño encuentre algo como una función de la labor de su desenvolvimiento físico, moral e intelectual. Cuartos oscuros, destartalados, antihigiénicos, en los que el niño se siente como deprimido, asfixiado y que no encuentra, por tanto, asiento sino un tosco banco, cuando no un adobe o el suelo de tierra; maestros gruñones, cuya ardua misión consiste en hacer repetir en coro el silabario y en caer a puñetazos sobre el muchacho que cometió el crimen de distraerse un momento; lecciones forzadas, monótonas, continuadas, abominables cuanto entorpecedoras. (OEI, s.f., p. 5)

Desde 1938 a 1966 se tiene la “Inspección Escolar” como organismo provincial dentro del Ministerio de Educación Pública (OEI, s.f., p. 3). Esta denominación da cuenta de un desarrollo dialéctico de la función. Piruch (2005), precisa que:

los Inspectores Escolares se esfuerzan por transformar su función, convirtiéndola en una tarea de orientación y ayuda. Desarrolla su labor



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

en forma más afable y cordial, menos imperativa, aunque persiste la tendencia a la autosuficiencia y la convicción de que todas las decisiones deben venir desde arriba. En definitiva, había cambiado la actitud, el modo de actuar, pero los procedimientos seguían siendo casi iguales a los de los visitantes (p. 24).

A partir de 1966 asume el nombre de “Supervisión Educativa” en la perspectiva de tener un rol distinto a los anteriores. Por supuesto, hay cambios importantes. Sin embargo, la función mantiene el modelo jerárquico-piramidal del Estado que impone una organización vertical y burocrática del sistema educativo. Esta estructura “no ha permitido la adecuación de la enseñanza a las necesidades singulares de los beneficiarios y diferentes sectores” (Aguerrondo y Xifra, 2012a, p. 5). El Modelo Nacional de Supervisión Educativa preveía las funciones de quien supervisaba como contralor, mediador y coordinador de los aspectos técnico, pedagógico y administrativo. Estas atribuciones se ejecutaban mediante el monitoreo, evaluación, acompañamiento y asistencia a las instituciones. Es decir, de modo puntual un supervisor o supervisora tenía tres funciones: 1) Auditoría, 2) Asesoría, y, 3) Mediación.

El modelo y la función de supervisión se agotó en el sistema educativo ecuatoriano. Los cambios requeridos tanto desde la estructura como de las políticas nacionales definidas en el Plan Decenal de Educación 2006–2015, impusieron una transformación de esta instancia. Aguerrondo y Xifra (2011) señalan que:

El Ministerio de Educación trabajó en la propuesta de una nueva ley de educación que envió a la Asamblea Legislativa en septiembre de 2009 y fue aprobada en enero de 2011. Una de las propuestas más importantes en esta nueva ley tiene que ver con un cambio sustantivo en el modelo de la supervisión educativa ya que propone la supresión de la figura de los supervisores y su reemplazo por dos roles diferenciados: los asesores por un lado y los auditores por el otro (p. 4).

Ante su desgaste en el conjunto del sistema, la transformación de la supervisión en asesoría y auditoría educativa fue inevitable. El proceso involucró a la función ejecutiva y legislativa del Estado ecuatoriano por la complejidad del tema y los actores involucrados. La transición incluyó que varios supervisores derivaran hacia la nueva función previa evaluación acordes al perfil requerido.

Otro referente histórico importante de la asesoría en el Ecuador es el de la supervisión educativa del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe instituida a partir de 1988. Como define Piruch (2005): “la Supervisión Educativa Intercultural Bilingüe, es un organismo técnico asesor, que define las políticas socio-organizativas, técnicas pedagógicas y administrativas, encaminadas al cumplimiento de los principios, fines y objetivos del Sistema de Educación Intercultural bilingüe” (p. 46). Si bien mantiene las tres funciones que tiene la supervisión educativa general del país, en este modelo se enfatizó en la función de asesoría y apoyo.

El apoyo técnico pedagógico que se realizaba en educación inicial también se constituye en el otro referente de la asesoría educativa. El servicio para atender a la población estudiantil menor a los seis años de edad nació a la luz de la revolución alfarista a inicios del siglo XX. Pautasso (2009), precisa que, “la incorporación del liberalismo como sistema nacional, la



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

adopción del laicismo como eje fundamental de la educación, la emancipación e ingreso de la mujer en el mercado laboral e intelectual, la mayor concentración de niños, el desarrollo de cierta conciencia en cuanto a aprovechar el potencial del infante” (p. 5), contribuyó al origen de la educación parvularia. A finales del siglo XX, las modalidades escolarizadas denominadas jardines de infantes o incorporadas a otras instituciones educativas, recibían el apoyo pedagógico de supervisoras especializadas en su mayoría. En las modalidades no escolarizadas se tenía una asistencia técnica y pedagógica de parte de docentes con especialización y experiencia en el trabajo con infantes. Estas modalidades no escolarizadas incluían el Programa Nacional de Educación Preescolar – PRONEPE, Programa Operación Rescate Infantil (ORI) y el Programa de Desarrollo Infantil (INNFA).

3. La asesoría educativa: función emergente

3.1 Descentralización y calidad educativa

Las referencias más generales de la asesoría educativa están en la Ley Orgánica de Educación Intercultural – LOEI (Ministerio de Educación, 2016). Dentro de las competencias del Consejo Académico del Circuito Educativo Intercultural y o Bilingüe: “Art. 31.- Impulsar la calidad educativa en establecimientos del circuito conjuntamente con asesores y auditores educativos” (p. 35). Como una de las funciones de la carrera docente pública: “Art. 114.- Los profesionales de la educación podrán ejercer la titularidad de las siguientes funciones: f) Asesores educativos” (p. 64).

En la legislación sustantiva, se tienen varias disposiciones en el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2015): en el conjunto de atribuciones del Subdirector o Vicerrector de una institución educativa: “Art. 45.- (numeral) 5. Asesorar y supervisar el trabajo docente” (p. 16). Determina la función principal de la asesoría: “Art. 309.- orientar la gestión institucional hacia el cumplimiento de los estándares de calidad educativa definidos por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional” (p. 89). El Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa (MNASGE, 2013), especifica las funciones en correlación a la normativa señalada:

1. Asesoramiento y orientación para la implementación, desarrollo y ejecución curricular.
2. Orientación de actividades de innovación y cambio educativo.
3. Comunicación y coordinación pedagógicas.
4. Acompañamiento y seguimiento a los procesos pedagógicos y de gestión (p. 9).

Todas estas determinaciones legales y técnicas se deben entender como las definiciones de una función emergente en el Ecuador. En los demás países de América Latina, la asesoría educativa sigue como parte de las funciones de la supervisión educativa. En el caso de México, por ejemplo, la asesoría educativa existe también separada como un servicio estatal, pero bajo el nivel de la supervisión (Antúnez, 2012 y López, 2010). Así, en el continente, el modelo ecuatoriano se constituye en pionero en separar las funciones de control y apoyo.

El nuevo modelo de gestión educativa incluye cinco niveles como muestra el cuadro 1. La actividad esencial de los actores en cada nivel lo define el estatuto orgánico de gestión organizacional por procesos (Ministerio de Educación, 2017a). Estas actividades muestran el principio de un Estado rector y de instancias menores de coordinación y ejecución que cumplan un papel específico cercano a la autonomía. Expresan en la práctica la posibilidad de transformar la estructura del sistema educativo en su arquitectura. Cevallos (2016) señala:



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

5. la arquitectura institucional de un sistema escolar se refiere a la manera como están organizadas estructuralmente las escuelas de ese sistema, lo que incluye las relaciones de poder y de otro tipo que se establecen entre los actores de las escuelas (principalmente docentes y directivos), los representantes del Estado –nacional, regional o local– y otros actores del sistema, tales como los estudiantes y sus familias, las asociaciones gremiales y patronales relacionadas con la educación y otros miembros y sectores de la sociedad (p. 57).

Los sistemas educativos exitosos, entre otros factores de su mejora, han desarrollado un nivel de mediación entre las instituciones educativas y el nivel central. Por supuesto, en algunos países esta intermediación viene acompañada de control y evaluación como la hacen las inspectorías o supervisión. En el Ecuador, la función muy bien definida para esta función es la asesoría educativa. Mourshed, Chijioke y Barber (2012) precisan:

los sistemas educativos que analizamos progresan en su trayecto de mejora, parecen depender cada vez más de un “nivel intermediario” que actúa entre el centro y las escuelas. Este nivel intermediario sostiene la mejora otorgando tres aspectos importantes al sistema: respaldo práctico y específico a las escuelas, un amortiguador entre la escuela y el centro, y un canal para compartir e integrar las mejoras entre las escuelas (p.18).

NIVEL DEL SISTEMA	ACTIVIDAD ESENCIAL
Autoridad Educativa	Garantiza y asegura el cumplimiento del derecho a la educación en los cuatro niveles de gestión.
Nivel Central	Diseñar y actualizar sistemas para la asesoría educativa en los ámbitos administrativo y pedagógico, en los niveles desconcentrados
Nivel Zonal (9 Zonas)	Coordinar y aplicar las políticas, normativas, estrategias, planes y programas para la asesoría educativa.
Nivel Distrital (147 Distritos)	Ejecutar las políticas, normativas, estrategias, planes y programas para la asesoría de la gestión educativa.
Nivel circuital (1117 Circuitos)	Ejecutar las políticas, normativas, estrategias, planes y programas para la asesoría de la gestión educativa.
Nivel institucional	Asesorar y supervisar la labor docente.

Cuadro 1: Acciones esenciales de Asesoría Educativa

La constatación empírica constata la necesidad de que exista un mediador entre el ministerio y los centros escolares para lograr la mejorar la gestión en el aula. La literatura pedagógica ratifica este aserto bajo la premisa de que si bien las instituciones educativas son el factor primordial para mejorar la calidad de los aprendizajes “por sí solas no son suficientes para lograr este objetivo de manera sostenible.” (Cevallos, 2016, p. 57). Es indispensable “ayudar a las escuelas con conocimientos obtenidos a partir de estudios científicamente validados y de experiencias llevadas a cabo por otros centros para poner en marcha y desarrollar con éxito procesos de cambio que les permitan conseguir mejor sus objetivos.” (Muñoz y Murillo, 2010, p. 8). La gestión pedagógica mejorada en las instituciones educativas depende de sus propias fortalezas internas y del apoyo externo que le puede brindar la asesoría. Siempre hay que considerar que este respaldo externo incluye también a la función de auditoría educativa que realiza la evaluación institucional. Las dos



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

funciones son las previstas en el Nuevo Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento que sustituyó a la supervisión educativa.

3.2 Situación nacional

El proceso de transición de la supervisión a la asesoría educativa se ratifica el 2011 con la aprobación de la LOEI (Ministerio de Educación, 2016). En la práctica se inicia con la incorporación de equipos de asesoría educativa en las zonas 6, 7, 8 y 9 del Ecuador. Para el 2018 ya se habían ubicado equipos en las demás zonas del país. Sin embargo, hay significativa diferencia entre lo proyectado y lo ejecutado en relación a la dotación del talento humano requerido en dichos equipos. En el cuadro 2 se puede constatar estadísticamente estas diferencias y la situación numérica de asesoría educativa.

Conforme al Acuerdo 557-2012 de la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES, 2012) se conforman “140 distritos administrativos de planificación, así como 1134 circuitos administrativos de planificación, a nivel nacional, para la gestión de las entidades y organismos que conforman la Función Ejecutiva” (p. 2). El diseño inicial de conformación del equipo nacional de asesoría educativa preveía dos asesores por cada circuito, que da un total de 2260. Hasta fines de 2019 se tenían 146 funcionarios que equivale al 6,5% de cumplimiento. Las zonas administrativas 8 y 9, Guayaquil y Quito, eran las más dotadas con el 21,6 % y 14,7 %. Las menos atendidas, con el 1,9 % y 2,9 %, respectivamente, eran la Zona 4 (Manabí y Santo Domingo de Los Tsáchilas) y Zona 5 (Bolívar, Guayas, Los Ríos, Santa Elena y Galápagos).

Zona	Nro. de distritos	Nro. de circuitos	Número proyectado (Número de circuitos x 2)	Número ejecutado	Porcentaje ejecutado
1	16	139	278	9	3,2 %
2	8	58	116	9	7,8 %
3	19	142	284	11	3,9 %
4	15	155	310	6	1,9 %
5	25	192	384	11	2,9 %
6	17	120	240	25	10,4 %
7	19	165	330	19	5,8 %
8	12	67	134	29	21,6 %
9	9	92	184	27	14,7 %
No delimitado		4			
Total	140	1134	2260	146	6,5 %

Cuadro 2: Número y porcentaje de asesores educativos proyectado y ejecutado

Al escaso número de asesores educativos, se debe añadir su derivación hacia diversas actividades determinadas por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional. Desde su origen, dentro del sistema, cumplieron actividades distintas a las de asesoría. Fueron apoyo en los procesos de inscripciones que desde el 2014 se realizan mediante plataformas tecnológicas por el Ministerio de Educación. Actuaron como soporte en la titulación de bachilleres. Orientaron a coordinadores y operadores en sedes para traslados de estudiantes que se derivan al sistema fiscal. Cumplieron funciones de interventores educativos en aquellas instituciones que entraron en situaciones de complejidad



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

organizacional y de gestión. Han cumplido y cumplen funciones administrativas a nivel de coordinación zonal, unidades departamentales del ministerio, direcciones distritales. Fueron y son contraparte del Ministerio de Educación ante diversos organismos gubernamentales y no gubernamentales. La mayoría de estas actividades y otras que se ejecutaron, están relacionadas a la regulación educativa. A partir del 2018, la derivación fue menos frecuente y los equipos pudieron enfocar su gestión dentro de las funciones específicas previstas para la asesoría educativa.

3.3 Acción de la asesoría educativa

La asesoría es un proceso de orientación y acompañamiento a la gestión educativa en la perspectiva de que las instituciones alcancen los estándares de calidad. El MNASGE (2013) diseñado por el Ministerio de Educación la considera como “una acción técnica de carácter profesional cuya función principal es orientar la gestión institucional” (p. 9). Este proceso general de orientación se subdivide en procesos específicos previstos en el Manual de Asesoría Educativa (Ministerio de Educación, 2014). El primero corresponde a la planificación que contiene como actividades la “preparación, identificación, elaboración y aceptación de solicitud, organización de las actividades de asesoría y planificación de la agenda” (p. 10). El segundo subproceso es el asesoramiento en sí y que implica entre sus acciones al “diagnóstico situacional, planificación de la asesoría, acompañamiento y monitoreo a la implementación y evaluación de resultados” (p. 10). Finalmente, el ciclo se cierra con la evaluación que incluye “valoración, análisis de resultados y actividades de desarrollo profesional” (p. 10). Este manual se constituye en uno de los principales referentes que tienen los equipos de asesoría para el desarrollo de su función.

El proceso general descrito se refiere a la asesoría educativa externa al centro escolar. Por razones de la emergencia de la función, la figura simbólica de la asesoría está percibida en el equipo de profesionales que envía el ministerio a la institución. Sin embargo, como ya se estableció en la base legal, la asesoría educativa también es atribución de las principales autoridades de una institución. Estos elementos contribuyen a una tipificación de la asesoría educativa en externa e interna. La externa que corresponde a la labor que diseña, ejecuta y evalúa el equipo de profesionales designados para el efecto por la autoridad educativa. La interna que referencia a la atribución del rectorado o dirección escolar en el ámbito de su apoyo al personal docente. En cualquiera de los casos, el principio es que se entiende a la institución educativa como una unidad organizacional, administrativa y pedagógica. Esta noción de totalidad conlleva a que la asesoría educativa externa o interna dirija su esfuerzo al cumplimiento de los estándares de gestión escolar. Por ello, para el Ministerio de Educación (2017b), estos estándares:

se aplican a los establecimientos educativos. Se refieren a los procesos de gestión y prácticas institucionales que contribuyen al buen funcionamiento de la institución. Además, favorecen el desarrollo profesional de las personas que conforman la institución educativa permitiendo que esta se aproxime a su funcionamiento ideal (p. 14).

Los estándares de gestión escolar determinan el accionar de los equipos de asesoría. En la dimensión de gestión administrativa tiene que ver con la organización institucional, el desarrollo profesional de autoridades y docentes, la información y comunicación institucional y la infraestructura, equipamiento y servicios complementarios. En la segunda dimensión, la pedagógica, se tiene el componente enseñanza y aprendizaje y el de consejería



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

estudiantil y refuerzo pedagógico. La tercera dimensión se refiere a la convivencia y participación escolar y a las alianzas estratégicas de cooperación para el desarrollo. La cuarta dimensión corresponde a la gestión de riesgos y protección.

En lo práctico, la asesoría educativa externa realiza el acompañamiento a los cuerpos directivos en la construcción de diversas herramientas de la planificación estratégica. Estas herramientas se elaboran, en lo ideal, con la participación de toda la comunidad educativa bajo el liderazgo de las autoridades. El equipo asesor debe estar implicado en los dos aspectos que implica la construcción de los elementos de planificación estratégica: los procesos y los productos. Involucra el acompañamiento a las autoridades del centro educativo en el diseño, elaboración, aplicación y evaluación de tres instrumentos esenciales: Proyecto Educativo Institucional, Planificación Curricular Institucional y Código de Convivencia. La orientación del equipo asesor incluye elementos como la atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales con adaptaciones curriculares. También el apoyo a la capacitación interna en algunas instituciones y la construcción de documentos de procedimientos administrativos y pedagógicos. Un aspecto importante que ayuda al trabajo del equipo asesor externo es la implementación del trabajo cooperativo en redes institucionales.

La acción del equipo de asesoría externa en las instituciones educativas tiene como punto de partida tres motivaciones establecidas. La primera es la atención a aquellas instituciones que tienen informe de auditoría educativa. En este caso se analizan los puntos críticos encontrados y se elabora un plan de mejora con los procesos y productos a cumplirse. La segunda es la solicitud institucional en la que orienta en los puntos específicos señalados en la petición. La tercera son aquellos procesos que genera la coordinación zonal o subsecretarías y la Dirección Nacional de Asesoría a la Gestión Educativa – DNAGE.

La visita de acompañamiento implica un protocolo de actuación que se halla establecido en el Código de Ética definido por la DNAGE (Ministerio de Educación, 2014). Los principios éticos establecidos son: “comportamiento profesional, objetividad, confidencialidad, cooperación y lealtad, criticidad, iniciativa” (p. 8). El comportamiento profesional implica la expresión de los siguientes valores éticos: “libertad y responsabilidad, honestidad, puntualidad, tolerancia, justicia, servicio, observancia y respeto a la norma, y compromiso” (p. 7). La aplicación concreta de estos principios y valores éticos brinda confianza en los actores y sujetos de la asesoría en los distintos niveles del sistema.

4. Metodología

El artículo, en lo metodológico, es de tipo descriptivo pues “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Cortés y León, 2004, p. 20). Implica una investigación documental de aspectos históricos y actuales sobre la asesoría conocida en otros países como parte de la inspectoría o supervisión escolar. En lo histórico, se rastrea sintéticamente la trayectoria de esta función a lo largo de su presencia en las estructuras educativas a nivel nacional. Involucra un análisis de la legislación adjetiva y sustantiva alrededor de la función asesoría educativa dentro del sistema ecuatoriano. El aspecto actual determina la configuración del sistema educativo en diferentes niveles de autogestión en lo correspondiente al tema. Se realizó una encuesta anónima y voluntaria a treinta asesores en servicio activo y desvinculados por jubilación a escala nacional. De este modo se obtuvo la percepción de este grupo profesional sobre los campos de tensión identificados y anclar la reflexión en su realidad.



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

5. Resultados y discusión

5.1 Los campos de tensión de la asesoría educativa

Los campos de tensión son aquellas situaciones de la asesoría educativa en las que se pueden encontrar dos extremos de interpretación. Si bien se presentan como antípodas en términos que se contraponen claramente, sus diferencias no deben ser entendidas como insalvables. Más bien, estas situaciones son antinomias: “contradicción entre dos preceptos legales o entre dos principios racionales” (RAE, 2019). Estas contraposiciones son dinámicas y van a depender del tiempo y espacio de su aplicación para que se expresen hacia uno de los polos de interpretación. Esta dinámica a la vez permitiría, en términos generales, equilibrios en la perspectiva de lograr un balance en la gestión de la asesoría educativa. Los campos de tensión con los criterios para su definición se encuentran en el Cuadro 3.

CAMPO	CRITERIO	OPOSICIÓN
Campo de tensión 1	Requerimientos del sistema	Nivel central <i>versus</i> Nivel local
Campo de tensión 2	Intencionalidad	Control <i>versus</i> Cambio educativo
Campo de tensión 3	Contexto	Escuelas iguales <i>versus</i> Escuelas diferentes
Campo de tensión 4	Ámbito	Acompañamiento <i>versus</i> Evaluación
Campo de tensión 5	Enfoque	Paradigma cualitativo <i>versus</i> Paradigma cuantitativo
Campo de tensión 6	Relación con directivos	Verticalidad <i>versus</i> Horizontalidad
Campo de tensión 7	Permanencia	Desaparición <i>versus</i> Estabilidad

Cuadro 3: Campos de tensión de la asesoría educativa

Standaert (2012) construye el marco de interpretación de la calidad de la educación en términos de la influencia de la política del nivel central con el del nivel local. “Los sistemas de inspección se organizan a nivel central, desde donde se monitorea y garantiza la calidad de las escuelas a través de dicha función” (p. 31). La estructura educativa está diseñada en su conjunto nacional desde el nivel central a través de la legislación y de las políticas públicas que determina un gobierno. Esta estructura tiene un enorme peso e imposición en las definiciones que se hagan en el nivel educativo local. El currículo obligatorio (organización por áreas, objetivos, contenidos, etc.), subniveles educativos, estructura de organismos internos institucionales y muchos aspectos son determinados “desde arriba”. Obviamente estas determinaciones establecen dinámicas administrativas y pedagógicas específicas en todos los demás niveles del sistema educativo.

Por el otro lado, hay que considerar la diversidad cultural y elementos del entorno económico y sociocomunitario a la institución educativa. Hacia lo interno, la cultura institucional está constituida por una heterogénea formación académica docente, el clima de convivencia, la capacidad de liderazgo y muchos otros factores. Desde la perspectiva del cambio y la profesión docente “las escuelas no son organizaciones donde se aprenda. En general no son lugares interesantes ni gratificantes para los docentes ni para los alumnos” (Fullan y Hargreaves, 1999, p. 12) Estos aspectos de la realidad institucional igual tienen su peso específico al momento de ejecutar las políticas y decisiones nacionales. La implementación a nivel local, para el Ecuador los niveles distritales, circuitales e institucionales, está sujeta a contingencias propias del contexto en la que se desenvuelve.



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

Como se puede ver en el cuadro 4, los equipos de asesoría educativa externa reflexionan que mayoritariamente prevalecen las determinaciones del nivel central por sobre las del nivel institucional. Se debe considerar que en la regulación pública de los sistemas educativos se presentan tres efectos emergentes: “el ‘efecto de contaminación’ o diseminación de discursos, textos e ideologías; el ‘efecto de hibridación’ entendido como superposición y mestizaje de diferentes lógicas, discursos y prácticas en la definición y en la acción política; y el ‘efecto mosaico’ que permite identificar el cambio progresivo de la idea tradicional de sistema educativo” (Miranda et al, s.f., p. 1). Una explicación plausible es que se tiene una coyuntura, algo extendida en el tiempo, del surgimiento de la función asesora. Su posicionamiento en el sistema, que se debe considerar como innovación global, requiere del liderazgo estatal que solamente lo puede realizar el nivel ministerial. No hacerlo así implicaría la configuración de una función dispersa y sin identidad. Sin embargo, parte de dicha identidad, debería aceptar que la implementación curricular es de incumbencia institucional y requiere el apoyo en esa dirección.

En la función de asesoría educativa prevalece las determinaciones del nivel central del Ministerio de Educación por sobre las necesidades del nivel institucional (escuelas, colegios).	
Totalmente de acuerdo	40 %
De acuerdo	43 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7 %
En desacuerdo	7 %
Totalmente en desacuerdo	3 %

Cuadro 4: Campo de tensión 1: Nivel central *versus* Nivel local

El segundo campo es que la acción de la asesoría educativa se convierta en “agencia de control o en factor de cambio educativo” (Velásquez, 2011, p.1). En el extremo de constituirse en elemento de control se tendría en una función que enfatice lo administrativo por sobre lo pedagógico. Se caracterizaría por una acción fiscalizadora y punitiva que enfatice en la comprobación de la manera cómo se aplica las normativas legales vigentes. Esta verificación, por delegación expresa de la ley, supone la confirmación del funcionamiento escolar, especialmente sobre los directivos y docentes. La consecuencia de este control conduce al ejercicio de otra función más amplia que es el de la evaluación institucional” (Casanova, 2005, p.3). El exceso de control heteronomiza la gestión institucional, crea dependencia y prácticamente disminuye las iniciativas y desarrollo administrativo y pedagógico propias de una institución. Como agente de cambio, la asesoría es el servicio que está en mejores condiciones para garantizar un apropiado desarrollo de calidad de las instituciones. Ello a través del conocimiento de la normativa legal vigente y su cumplimiento contextualizado. Los equipos de asesoría tienen dominio conceptual y empírico en los diferentes ámbitos de la gestión administrativa y pedagógica. Dichas experticias redundan en ser orientadores hacia el cambio de una dinámica institucional que requiere renovarse para su desarrollo. Incluye una influencia que puede lograr renovadas capacidades en los actores institucionales. Este extremo también aplica a la capacidad de mediación entre los diferentes niveles de gestión del sistema que tiene la asesoría educativa. En el Campo de Tensión 2, expresado cuantitativamente en el cuadro 5, se establece que los equipos de asesoría educativa externa piensan en su gran mayoría que son los aspectos de control indagados los que predominan. Tiene concordancia con el Campo de Tensión 1, pues al prevalecer el nivel central se entiende que haya el énfasis en comprobar la implementación de la normativa. Muñoz (2017) precisa:



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

En las sociedades de control aparece un nuevo orden cuyo régimen de dominación tiende a optimizar y aumentar en sutilidad aquellas formas de poder del régimen disciplinario. En ellas, el individuo ya no necesita encontrarse en una institución cerrada para verse sometido a determinadas tecnologías de poder: Las paredes de las instituciones se desploman; de modo que resulta imposible distinguir entre el interior y el exterior (p. 325).

Por ello, un elemento que pesa es que las autoridades y docentes de las instituciones educativas miran a los equipos de asesoría educativa como la anterior supervisión. Hay que considerar que por la estructura de la encuesta se preguntó sobre un polo del campo de tensión y no del otro.

En la función de asesoría educativa predomina la comprobación de la manera cómo se aplica la normativa vigente y la confirmación del funcionamiento organizacional de la institución educativa.

Totalmente de acuerdo	37 %
De acuerdo	47 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3 %
En desacuerdo	7 %
Totalmente en desacuerdo	7 %

Cuadro 5: Campo de tensión 2: Control *versus* Cambio educativo

El tercer campo de tensión de la asesoría se produce por el contexto político-educativo que genera el binomio homogeneidad/diversidad institucional. Por un lado, el apoyo de un proceso o producto institucional busca garantizar que todas las escuelas y colegios alcancen los estándares de calidad educativa de un modo más o menos similar. Esto en cuanto al cumplimiento del currículo obligatorio, la organización mínima requerida en lo administrativo y pedagógico, definición de las mallas curriculares. Se propende que haya homogeneidad en la existencia de documentos y procesos estratégicos como el Proyecto Educativo Institucional, Plan Curricular Institucional y Código de Convivencia Armónica. Por el otro polo, el enfoque es contribuir que las instituciones educativas sean distintas. Esta distinción tiene su fuente en las diferencias de su población estudiantil o nivel educativo que tiene en su oferta. Toma en cuenta a los contextos comunitarios que rodean a la escuela/colegio, a los grupos socioculturales que atiende. Esta perspectiva atiende y fomenta las potencialidades institucionales hacia la relativa autonomía respecto de los niveles desconcentrados de los que forma parte. En este polo, los equipos de asesoría no cambiarán la función ni los estándares sino el tipo de proceso y contenido del acompañamiento.

Las respuestas de los asesores se dispersan en esta pregunta sobre la similitud/diferencia de las instituciones a las que apoyan como se puede ver en el cuadro 6. Si bien el 33 % está “Totalmente de Acuerdo” y el 30 % “De Acuerdo”, hay otro 30 % que está en “En desacuerdo” y “Totalmente en Desacuerdo”. En conjunto se considera que lo esencial es que las instituciones alcancen los estándares por igual y simultáneamente sus productos y procesos sean adecuados a su contexto escolar. Es posible que en la interrogante haya sido entendida lo “similar” como un requerimiento general del sistema sin que necesariamente se tenga que desatender lo específico de la realidad institucional.

Para los equipos de asesoría la perspectiva es que las escuelas/colegios alcancen de la manera más similar posible los estándares de calidad educativa.



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

Totalmente de acuerdo	33 %
De acuerdo	30 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7 %
En desacuerdo	27 %
Totalmente en desacuerdo	3 %

Cuadro 6: Campo de tensión 3: Escuelas iguales *versus* Escuelas diferentes

El cuarto campo de tensión se origina cuando las funciones de evaluación (control) y asesoramiento de la supervisión/inspectoría educativa entran en contradicción. En el caso ecuatoriano, al tener separadas estas responsabilidades en equipos de funcionarios distintos, la situación incluso se presenta con mucha frecuencia. La asesoría implica un acompañamiento a los directivos institucionales en los diversos procesos dirigidos a la mejora en función de los estándares de calidad educativa. El inicio de este acompañamiento requiere de una evaluación institucional que no siempre es posible sea cumplido por el equipo de auditoría educativa. De modo general el equipo de asesoría también aplica un diagnóstico situacional previsto en su manual de procedimientos. El informe de evaluación institucional que emite el equipo de auditoría educativa, contiene una serie de recomendaciones. En estricto, esto corresponde a las funciones de la asesoría pero que el auditor no puede dejar de establecer con el carácter de sugerencias.

El acompañamiento que realiza la asesoría educativa implica tener una evaluación institucional realizada por el mismo equipo de asesores.	
Totalmente de acuerdo	27 %
De acuerdo	30 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6 %
En desacuerdo	17 %
Totalmente en desacuerdo	20 %

Cuadro 7: Campo de tensión 4: Acompañamiento *versus* Evaluación

La relación acompañamiento/evaluación se dispersa notoriamente como se puede ver en el Cuadro 7. El 57 % acumulado está de acuerdo y el 37 % en desacuerdo. La mayoría de escuelas/colegios fiscales no han sido auditadas y por ende no cuentan con su evaluación institucional. Esto se explica por el número de auditores y auditoras educativas que es significativamente menor que el de asesoría. Ello conlleva a que equipos de asesoría educativa desarrollen un diagnóstico situacional como lo prevé su manual y que eventualmente sea considerado como evaluación institucional. Por lo demás, la determinación de las funciones de asesoría y auditoría educativas están muy claramente especificadas en la normativa y en el diseño del MNASGE.

El quinto campo de tensión se presenta en la perspectiva de que la asesoría es esencialmente un proceso socioeducativo que requiere de investigación para contextualizar su desarrollo. En la academia se tiene amplia literatura sobre los paradigmas cualitativo y cuantitativo tanto en su fundamentación epistemológica como de los elementos metodológicos que los concretizan. Aquí se trata de realizar una aplicación específica en el contexto de la asesoría educativa ecuatoriana. En el accionar de asesoría enfatizar lo cuantitativo implica priorizar los parámetros de apoyo y acompañamiento en la planificación estratégica. Por ello, es de carácter deductivo. Enfatiza el número de visitas, la frecuencia de reuniones con autoridades institucionales, el número de procesos



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

acompañamientos, entre otros aspectos de cantidad. Todo se transforma en datos numéricos: situaciones observadas, registros de atención, medidas de aplicación, logros y dificultades. El método cuantitativo da importancia a lo objetivo, la precisión de los procedimientos y la cuantificación en base a indicadores establecidos a través de variables. En lo cualitativo, la asesoría educativa basa su accionar en estricta relación a las características del grupo de autoridades, docentes y el entorno institucional. Por ello, la perspectiva cualitativa es de carácter inductivo. Trata de comprender al directivo escolar dentro de su propio escenario que se constituye en el marco de referencia para el desarrollo de los procesos de acompañamiento. La información se entrega como textos descriptivos, resultados narrativos de sus observaciones, explicaciones de entrevistas realizadas, entre otras formas.

En el Cuadro 8 se determina que el 57 % de personas encuestadas manifiesta su acuerdo en dato acumulado. El 37 % su desacuerdo a que prevalece lo objetivo por sobre lo subjetivo y lo general por encima de las especificidades. La presión de entregar información hacia los niveles superiores de la autoridad educativa nacional y otros estamentos estatales, es la motivación principal de este énfasis. Para la toma de decisiones en el nivel central y zonal se torna en insumo indispensable esta información de campo que la producen los equipos de asesoría. Esta demanda dentro del sistema impone que haya la percepción de prevalencia del paradigma cuantitativo por sobre el cualitativo. Sin embargo, un tercio de personas encuestadas, consideran que en su labor asesora es lo particular y las realidades institucionales las importantes como parte de su función.

En la función de asesoría educativa prevalece lo objetivo por sobre lo subjetivo, las de generalizaciones por sobre las especificidades.	
Totalmente de acuerdo	27 %
De acuerdo	30 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6 %
En desacuerdo	17 %
Totalmente en desacuerdo	20 %

Cuadro 8: Campo de tensión 5: Paradigma cualitativo *versus* Paradigma cuantitativo

El sexto campo de tensión tiene que ver con el cómo se percibe a la asesoría en su relación con los equipos directivos institucionales y docentes. En un extremo está la percepción de verticalidad que caracterizaría a la anterior supervisión educativa y cuyo remanente se mantiene en los actores institucionales. Al respecto, Marcos Santos (2005) precisa que:

La *verticalidad* como manera de pensar y percibir la realidad es, desde luego una ideología, en tanto que pensamiento legitimador de una sociedad caracterizada por la escisión y separación entre sus miembros. Implica la ordenación, a menudo inconsciente, que el sujeto hace de las demás personas, una ordenación vertical en la que se sitúa él y a los demás en unan escala de arriba y abajos (pág. 4).

Esta imagen deviene del modelo autoritario e impositivo que acarreaba las atribuciones de control y evaluación de la supervisión/inspectoría educativa. Se traslada a la nueva función de asesoría como una suerte de heredad institucional dentro del sistema educativo. La jerarquización actúa a modo de argumento *ad hominen*: el accionar de los equipos de asesoría es vertical porque son los asesores educativos quienes lo asumen. La percepción se ratifica con la asesoría externa por la experticia administrativa/pedagógica, manejo de la normativa y formación académica de los asesores ministeriales y zonales. En la asesoría



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

educativa interna se confirma pues quienes la cumplen son las autoridades institucionales que tienen los lugares altos en la estratificación organizacional del plantel.

Por el lado de la horizontalidad se tiene a las definiciones establecidas por el Ministerio de Educación (2013) en el MNASGE. En este documento se precisa que “la asesoría educativa se caracteriza por ser un proceso de carácter horizontal, democrático, participativo, respetuoso del saber del docente, centrado en la institución educativa, formativo, profesional y colaborativo.” (p. 11). La perspectiva en la transformación de la anterior supervisión es que la asesoría externa no se constituya en una autoridad administrativa de las instituciones educativas. Para ello no se asignó atribuciones de entrega de licencias o permisos, el control de asistencia y puntualidad, la evaluación individual de autoridades o docentes. Esto da cierta igualdad jurídica entre autoridades y los equipos de asesoría educativa y evita actos de coacción o dependencia. La horizontalidad permite la construcción de la alteridad basados en el diálogo entre estos actores educativos. Es “una apertura al *otro*, que parte de la íntima convicción, en los niveles más profundos de la psique, de que el *otro* vale, que puede aportarnos algo” (Santos, 2005, p. 6). Este convencimiento es parte del perfil de asesoría y que se ratifica en los momentos de inducción a la gestión y en su capacitación profesional. Por lo demás el *otro* no es lejano pues las personas que hacen asesoría generalmente su anterior función fue la de ser autoridad institucional.

Las respuestas de los equipos de asesoría consultados consideran que el trabajo horizontal es el que predomina en el ejercicio de su función. En el cuadro 9 se ve que el 73 % está “Totalmente de Acuerdo” y el 17 % “De Acuerdo” (90 % acumulado) en esta característica de la función asesora. Solamente el 3 % señala que está “En desacuerdo” y el 7 % «Ni de acuerdo ni en desacuerdo». La relativa igualdad legal y la actitud de apoyo de la mayoría de equipos de asesoría ha contribuido a cimentar este rasgo de horizontalidad. La asesoría es al culmen de la carrera educativa que se inicia como docente y pasa al cumplimiento de distintas responsabilidades incluida la de ser autoridad institucional. Esto genera empatía entendida como capacidad de reconocer el conjunto de gestión de una autoridad o equipo directivo por parte del asesor.

En la función de asesoría educativa prevalece la idea de un trabajo con horizontalidad por sobre el trabajo vertical con las autoridades institucionales.	
Totalmente de acuerdo	73 %
De acuerdo	17 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7 %
En desacuerdo	3 %
Totalmente en desacuerdo	0 %

Cuadro 9: Campo de tensión 6: Verticalidad *versus* Horizontalidad

El séptimo campo de tensión concierne a la permanencia o desaparición de la función de asesoría dentro del sistema educativo ecuatoriano. La desaparición corresponde al limitado número de asesores y asesoras que tienen nombramiento oficial hacia el año 2019 y que son 146 a nivel nacional. Como se señaló en el cuadro 3, este número está alejado de los 2260 proyectados pues estaría cubierto solamente el 6,5 %. Incluso se halla lejos de tener al menos un asesor/asesora por cada uno de los 1134 circuitos educativos existentes. El otro dato que corrobora esta percepción de desaparición de la función es que este número de funcionarios de asesoría externa disminuye ostensiblemente. Ello debido a que en buena parte están más o menos cercanos a la jubilación y sus partidas no han sido repuestas con otros funcionarios. También sienten los equipos de asesoría que su labor no es suficientemente valorada por las autoridades del nivel central. Incluso en alguna de las



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

administraciones pasadas su función estuvo en entredicho ante el mismo ministro del ramo. Adicionalmente, tienen la percepción de que los demás estamentos del ministerio, zonas y distritos, desconocen el alcance y responsabilidades de la asesoría educativa. Estos datos cuantitativos y de apreciación, contribuyen a la falta de posicionamiento de la asesoría en el conjunto de la autoridad educativa nacional. Es probable que esta situación sea consecuencia de la diversidad de caracterizaciones que enmarca la asesoría educativa. Tamayo y Sandó (2011) señalan varios términos en esta designación: “función, actividad, acciones, servicio, proceso, entre otros, que evidencian diferencias sustanciales de criterios y reflejan incoherencia en su aparato conceptual metodológico” (p. 6). Esta dispersión haría que, en el caso ecuatoriano, la figura del asesor y la función de la asesoría educativa se halle total o parcialmente invisibilizada. El desconocimiento «de lo que hace la asesoría» es un lugar común en los niveles central, zonal y distrital de la autoridad educativa nacional.

La continuidad de la función asesora está asegurada por su importancia dentro del sistema educativo. El principal aspecto que destaca es su ubicación dentro de la estructura. Al ser «actores de frontera», se hallan entre el nivel central y el distrital/circuital. Este es un *locus* de privilegio: el equipo de funcionarios actúa como mediador entre las disposiciones del nivel central y los requerimientos del nivel local. La capacidad de mediación está validada y ratificada por las experticias administrativas, pedagógicas y de formación académica que es el perfil del asesor/asesora. Este equipo permite que las disposiciones, fundamentalmente las pedagógicas, del nivel central, puedan ser ejecutadas en las instituciones educativas de una manera eficiente y efectiva. Además de las pedagógicas, la orientación que realizan los equipos asesores en las demás dimensiones de los estándares, se caracteriza por su complejidad. Standaert (2012) al respecto menciona que:

el eje del nivel central hacia el nivel local es multidimensional. Algunos aspectos se delegan al nivel local y otros son centralizados, resultando una y otra vez en un equilibrio complejo de aspectos que son centralizados y de otros que se definen a nivel local. La cantidad de aspectos, su importancia y la forma cómo están organizados define el grado de centralización o descentralización de un sistema (p. 60).

La superación de estas tensiones por la vía de la comprensión integral de la gestión institucional en un justo medio dinámico con el nivel central requiere del accionar de un equipo de asesoría. Mantener el enfoque hacia la institución educativa como es la tendencia, con la debida flexibilidad y un equilibrio con las disposiciones, es posible con la asesoría. El reto de la asesoría, como equipo con capacidad de comprender las normas y responsabilidades de los actores educativos, es alcanzar la autonomía pedagógica institucional. Su relevancia consiste en superar estas contradicciones. Con el conocimiento de su importancia de mediación y la relevancia como función, la asesoría tendrá un soporte de estabilidad dentro del sistema.

¿Cómo perciben los asesores y asesoras que respondieron la encuesta, su permanencia dentro del sistema? En el cuadro 10 se puede ver que una tercera parte de asesores piensa que las disposiciones de las autoridades del nivel central no apuntan a la estabilidad de la función en el sistema. El otro tercio de encuestados señala “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” que implica incertidumbre. El tercio final percibe que habría estabilidad y que la función de asesoría educativa se mantendrá en la estructura educativa nacional. La mayoría manifiesta el dilema sobre la estabilidad de la función y por ende su propia permanencia laboral. Se puede presumir que esta inseguridad tiene niveles de impacto en la gestión de la asesoría educativa. Los resultados apuntan a que si se quiere lograr eficiencia y eficacia en la gestión



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

asesora es necesaria la comunicación firme de los decisores políticos en cuanto a su estabilidad. Esta decisión tiene base legal a nivel adjetivo y sustantivo y en la importancia que la función asesora tiene en todo el sistema. El MNASGE considera un tiempo de transición de hasta cinco años para implantar la función (MINEDUC, 2013).

En este período se deberá asimismo avanzar progresivamente en la puesta en marcha de todos los requisitos, lo que significa generar indicadores para un sistema informatizado de monitoreo y diseñar el sistema, desarrollar y acordar estándares de calidad, entrenar a las instituciones educativas en procedimientos de autoevaluación y capacitar a los agentes en las dos funciones que comprende el Modelo: asesoría y auditoría educativa.

Las decisiones de las autoridades estatales hacen pensar que la función de asesoría educativa permanecerá estable antes que desaparecer.

Totalmente de acuerdo	20 %
De acuerdo	13 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	30 %
En desacuerdo	30 %
Totalmente en desacuerdo	7 %

Cuadro 20: Campo de tensión 7: Desaparición *versus* Estabilidad

Estas exigencias han sido satisfechas ya en general. Está definida la importancia de la asesoría dentro del sistema como ente orientador de las instituciones hacia la consecución de los estándares de calidad educativa. Se tienen mecanismos validados de selección de los nuevos asesores y procesos inducción de quienes ganan el derecho laboral a ejercer la función. Es tiempo que quienes ejercen los altos cargos de la autoridad educativa nacional tomen la decisión política de implementar el modelo conforme a la realidad del país.

6. Conclusiones

La conclusión principal de este estudio es que el nivel central prevalece sobre los niveles desconcentrados incluido el institucional educativo. Parte de esta prevalencia involucra al nivel de coordinación zonal que para Quito y Guayaquil incumbe a las subsecretarías metropolitanas de educación. El predominio corresponde a la determinación de los procesos y productos que los equipos de asesoría educativa deben ejecutar en las escuelas y colegios.

La segunda conclusión, es que es posible lograr un equilibrio en los campos de tensión. La imposición autoritaria de cualquier tipo de algún nivel sobre otro en materia educativa y pedagógica es inadecuada para el conjunto del sistema. Al ser los equipos de asesoría educativa los principales actores de frontera entre los distintos niveles del sistema, su accionar brinda equidad a la estructura. La asesoría es quien proporciona un balance entre las determinaciones del centro y las realidades de la periferia.

La tercera conclusión es que la función de asesoría es la única instancia que puede hacer mediación de alto nivel técnico entre los niveles del sistema. El espacio de gestión de los equipos de asesoría a nivel de instituciones educativas es diferenciado. Los productos y procesos determinados por los niveles central y zonal son orientados conforme a la realidad institucional propia de cada centro educativo. Los equipos de asesoría educativa tienen la experticia para lograr esta mediación que procura una atención específica a la institución



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

escolar. Se determina que una de las características esenciales de la asesoría es su horizontalidad en relación con los equipos directivos institucionales. Esto redundaría en su capacidad de intervención balanceada y técnica entre los diferentes niveles del sistema educativo, en especial con los centros escolares.

Como cuarta conclusión se establece que hay necesidad de que las autoridades ministeriales como decisores políticos dentro del sistema aseguren la permanencia de la función de asesoría educativa. Más allá de las coyunturas, independientemente de su paso temporal por el ministerio, las autoridades del nivel central deben afirmar la estabilidad de los funcionarios permanentes. Implica la ampliación paulatina de los equipos de asesoría educativa y la restitución de los que se desvinculan por renuncia o jubilación. El número de asesores educativos puede ser de cuatro por cada distrito para un total nacional de 560. Habría que considerar el otro actor esencial del MNASGE que es la auditoría educativa. En este caso un mínimo requerido es dos por distrito, es decir se necesitarían 280 auditores educativos.



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

Bibliografía

- Aguerrondo, I. y Xifra, S. (2011). *La Planificación Estratégica Situacional como método de gobierno. Reorganización de la supervisión educativa en Ecuador*. Recuperado el 20 de marzo de 2020 de: http://www.asociacionag.org.ar/pdfcap/6/AGUERRONDO_XIFRA.pdf
- Aguerrondo, I. y Xifra, S. (2012a). *Análisis de una política pública. Reorganización de la supervisión educativa en Ecuador en un contexto de cambio estructural*. Revista Análisis Público. Año 1/Nº 1/junio 2012. Universidad de Valparaíso, Chile. Recuperado el 18 de enero de 2020 de: <http:// analisispublico.administracionpublica-uv.cl/wp-content/uploads/2012/10/03.pdf>
- Aguerrondo, I. y Xifra, S. (2012b). *La supervisión educativa en Ecuador. Del control jerárquico al asesoramiento/monitoreo*. Recuperado el 20 de enero de 2020 de: <https://studylib.es/docmanager.html?id=8918530&justuploaded=yes>
- Aguerrondo, I. (2013). *El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas*. Educar 2013, vol. 49/1. IIEP/UNESCO Sede Buenos Aires. Argentina. Recuperado el 20 de enero de 2020 de: https://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2013m1-6v49n1/educar_a2013m1-6v49n1p13.pdf
- Antúnez, S. (2012). *Principios generales de la asesoría a los centros escolares*. En: "La asesoría técnico pedagógica: guía para personal de nuevo ingreso". Antología. Secretaría de Educación de Veracruz. Recuperado el 11 de febrero de 2020 de: <https://documentospreescolar.files.wordpress.com/2013/05/antologia-atps.pdf>
- Casanova, M. (2005). *Supervisión, evaluación y calidad educativa*. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. Núm. 1: Julio (2005). Recuperado el 17 de mayo de 2020 de: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/2>
- Carron, G. y De Grauwe, A. (2003). *Cuestiones de actualidad en supervisión: una revisión de la literatura*. UNESCO - Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Cevallos, P. (2016). *Cambiar la arquitectura institucional del sistema escolar para mejorar la calidad educativa en Ecuador*. En Grupo FARO. "Hacia una Sociedad Educadora: Propuestas para el Debate". MingaLibro No.1. Quito. Recuperado el 13 de julio de 2020 de: <https://grupofaro.org/wp-content/uploads/2019/08/MINGALIBRO-Hacia-una-Sociedad-Educadora.pdf>
- Cortés, M. y León, M. (2004). *Generalidades sobre Metodología de la Investigación*. Universidad Autónoma del Carmen. México. Recuperado el 8 de agosto de 2020 de: http://www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/metodologia_investigacion.pdf
- Fullan y Hargreaves (1999). *La escuela que queremos*. Recuperado el 11 de julio de 2020 de <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/FULLAN%20Michael%20y%20Hargreaves%20%2C%20La%20Escuela%20que%20Queremos.pdf>



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

- Gómez, M., Franco, M., Hamui, L. y Cabrera, N. (2017). *La educación como campo de tensión y articulación. Un ejercicio de construcción conceptual para pensar la gestión, la evaluación y la interculturalidad en el marco de la reforma educativa de 2013 en México*. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado el 6 de agosto de 2020 de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/1357.pdf>
- López, L. (2010). *La construcción de la asesoría en el acompañamiento pedagógico*. Mexicali, México. Recuperado el 10 de febrero de 2020 de: <https://docplayer.es/59226885-La-construccion-de-la-asesoria-en-el-acompanamiento-pedagogico.html>
- Ministerio de Educación y Cultura – MEC. (2010). *Modelo Nacional de Supervisión Educativa*. Recuperado el 20 de marzo de 2020 de: <https://www.educar.ec/noticias/calidad.html>
- Ministerio de Educación. (2013). *Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa*. Recuperado el 12 de febrero de 2020 de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MNASGE_ aprobado_18dic.pdf
- Ministerio de Educación. (2014). *Código de Ética del Asesor Educativo*. Dirección Nacional de Asesoría Educativo. Quito.
- Ministerio de Educación. (2015). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. En vigencia desde el 19 de julio del 2012. Versión Codificada por la Dirección Nacional de Normativa Jurídico Educativa. Actualizado a 05 de enero del 2015. Recuperado el 3 de mayo de 2020 de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-OrgAnica-de-Educacion-Intercultural.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. En vigencia desde el 11 de enero de 2011. Versión Codificada por la Dirección Nacional de Normativa Jurídico Educativa. Actualizado a 30 de diciembre de 2016 Recuperado el 3 de mayo de 2020 de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017a). *Estatuto orgánico de gestión organizacional por procesos del Ministerio de Educación*. Acuerdo No. 020-12, publicado el 25 de enero del 2012. Recuperado el 21 de mayo de 2020 de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/11/ACUERDO-020-12-ESTATUTO-MINEDUC-codificado_20-09-2017.pdf
- Ministerio de Educación. (2017b). *Manual para la implementación y evaluación de los estándares de calidad educativa*. Recuperado 15 de enero de 2020 de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/12/Manual-para-la-implementacion-de-los-estandares-de-calidad-educativa.pdf>



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

- Miranda, Estela; Lamfri, Nora; González, Silvia y Nicolini, Mariana. (s.f.). *Construcción de la regulación política en educación en la década post-reforma. procesos emergentes y efectos en los sistemas educativos provinciales*. Recuperado el 9 de agosto de 2020 de: <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/viewFile/689/651>
- Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe – PREAL. © 2010 McKinsey & Company. Recuperado el 14 de julio de 2020 de: <http://200.6.99.248/~bru487cl/files/McK61.pdf>
- Muñoz, M. y Murillo, J. (2010). *Un balance provisional sobre la calidad en educación. eficacia escolar y mejora de la escuela*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 8, núm. 2, 2010. Recuperado el 15 de julio de 2020 de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55114080011.pdf>
- Muñoz, A. (2011). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Rev. filos.* vol.73. Santiago oct. 2017. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602017000100317>
- Organización de Estados Iberoamericanos OEI (s.f.) *Breve evolución histórica del sistema educativo*. Recuperado el 15 de enero de 2020 de: <https://www.oei.es/historico/quipu/ecuador/ecu02.pdf>
- Pautasso, E. (2009). *Genealogía de la Educación Inicial en el Ecuador*. Extracto del trabajo de grado: Genealogía de la Educación Inicial en el Ecuador: Periodo histórico 1900-2000. Recuperado de: <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2009.06>
- Piruch, P. (2005). *La supervisión educativa en el sistema de educación intercultural bilingüe del Ecuador, como un proceso eficiente y eficaz para mejorar la calidad de la educación*. Tesis. Instituto de Altos Estudios Nacionales. Recuperado el 22 de enero de 2020 de: <https://core.ac.uk/download/pdf/143427304.pdf>
- RAE-Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 10 de junio de 2020 de: <https://dle.rae.es/antinomia?m=form>
- Santos, Marcos. (2005). *De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipadora*. Universidad de Granada. Recuperado el 11 de junio de 2020 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4027583>
- SENPLADES. (2012). Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. Registro Oficial, Edición Especial N° 290 del 28 de mayo de 2012. Recuperado el 4 de mayo de 2020 de: <https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/05/REGISTRO-OFICIAL-DISTRITOS-Y-CIRCUITOS.pdf>
- Standaert, Roger. (2012). *Inspectorías Educativas en Europa. Un análisis crítico*. ACCO LOVANA /LEUSDEN. Edición: Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica. VVOB-Ecuador. Quito.



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

Tamayo, A. y Sandó, P. (2011). *La Supervisión Educativa: fundamentos epistemológicos de un modelo teórico de su dirección*. Ciencias Holguín, vol. XVII, núm. 2, abril-junio, 2011, pp. 1-10. Recuperado el 12 de junio de 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/1815/181522301005.pdf>

Velásquez, E. (2011). *Supervisión educativa como agente de poder y control o como factor de cambio social*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado el 15 de mayo de 2020 de <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/kaleido/v8n16/art05.pdf>

Autor

GUSTAVO VALLEJO-VILLACÍS. Obtuvo sus títulos de Profesor de Enseñanza Media, Licenciatura en Ciencias de la Educación, mención pedagogía, y Magíster en Desarrollo de la Inteligencia, en la Universidad Técnica Particular de Loja. Maestría en Equidad, Género y Desarrollo Sostenible, mención Género y Educación, en la Universidad Técnica de Ambato.

Actualmente es asesor educativo jubilado del Ministerio de Educación.



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



REVISTA

CÁTEDRA

Incidencia de los factores personales, ambientales, y de interacción social en la deserción escolar en educación a distancia – virtual

*Incidence of personal, environmental, and social
interaction factors in school dropout in distance - virtual
education*

Ángel Vivanco-Saraguro

Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador

angel.vivanco@uasb.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-5496-7733>

(Recibido: 12/06/2020; Aceptado: 18/06/2020; Versión final recibida: 07/08/2020)

Cita del artículo: Vivanco-Saraguro, A. (2020). Incidencia de los factores personales, ambientales, y de interacción social en la deserción escolar en educación a distancia – virtual. *Revista Cátedra*, 3(3), 111-128.

Resumen

La deserción escolar es, probablemente, el mayor problema que afecta a los sistemas de educación a distancia – virtual. Por ello, estudios contemporáneos mencionan que es necesario investigar con sentido crítico los factores que generan esta problemática. En este sentido, en el programa del Bachillerato a Distancia – Virtual de la Unidad Educativa Juan Montalvo de la ciudad de Quito, como unidad comprometida con la educación de personas jóvenes y adultas con escolaridad inconclusa, se planteó como objetivo evaluar la incidencia de los factores personales, ambientales, y de interacción social en la deserción escolar de este programa. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo de corte correlacional, y para el levantamiento de la información se aplicó un cuestionario en línea a estudiantes de primer y tercer año de Bachillerato General Unificado. El análisis de los resultados se realizó con el 5% de error, y se aplicó la prueba Chi-Cuadrado para determinar la independencia o correlación entre las variables. Los resultados indicaron que la mayoría de los factores personales y ambientales no inciden de manera significativa en la deserción



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

escolar. Mientras que, los factores de interacción social, en su mayoría, demostraron incidir significativamente en la decisión de desertar o abandonar los estudios.

Palabras clave

Deserción escolar, educación a distancia, educación virtual, factores personales-ambientales, interacción social,

Abstract

Dropout is probably the biggest problem affecting distance - virtual education systems. For that reason, contemporary studies mention that it is necessary to investigate with a critical sense the factors that generate this problem. In this sense, in the program of the Distance - Virtual Baccalaureate of the Juan Montalvo Educational Unit of the city of Quito, as a unit committed to the education of young people and adults with unfinished schooling, the objective was to evaluate the incidence of personal, environmental, and social interaction factors in the school dropout of this program. The study was developed under a quantitative approach of correlation, and an online questionnaire was applied to first and third year students of the Unified General Baccalaureate. The analysis of the results was made with a 5% error, and the Chi-square test was applied to determine the independence or correlation between the variables. The results indicated that most of the personal and environmental factors do not have a significant influence on school desertion. While, most of the social interaction factors showed to have a significant influence on the decision to drop out or to abandon the studies.

Keywords

School dropout, abandonment, personal and environmental factors, social interaction, distance education, virtual education

1. Introducción

Un estudio contemporáneo en el contexto educativo ecuatoriano menciona que la deserción escolar es una latente problemática que atenta contra el sistema educativo, el estudiantado, y el desarrollo del país (Posligua, 2019). De hecho, la deserción escolar en cualquier nivel y modalidad educativa representa un costo social y económico muy alto, tanto para los estudiantes, como para las instituciones educativas, y finalmente, para la sociedad en general (Morfin, González y Palomera, 2018).

Esta problemática se agrava aún más en los programas de educación a distancia ya que, si bien matriculan más estudiantes, afrontan también mayores índices de deserción que la modalidad presencial. Al respecto, Acuña (2018), menciona que los niveles de deserción escolar, suelen ser un 20% mayor en los programas educativos a distancia que en la educación convencional.

Por décadas, investigadores han estudiado los factores detonantes de la deserción en la educación a distancia, en su mayoría a nivel de educación superior. En la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia, la falta de recursos económicos y la incompatibilidad horaria son los factores de mayor peso en la deserción que fluctúa entre el 40 y 60% (Peralta y Mora, 2016). Un programa del Instituto de Aprendizaje en Línea, en México, reportó que los factores académicos, principalmente, el bajo rendimiento escolar, generó una deserción del 61% (Morfin, González y Palomera, 2018). De igual forma, el programa en línea de Nivelación a la licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de



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

Guadalajara acusó un 40% de deserción estudiantil, relacionada primordialmente a factores personales, como enfermedades, situación laboral, entre otros (De Aguinaga y Barragán, 2007).

Aun cuando el problema de la deserción escolar se viene estudiando desde hace varios años, y en diferentes modalidades educativas, es necesario mencionar que no existen muchos estudios o investigaciones que proporcionen suficiente información al respecto (Peña y Rodríguez, 2019). Pocos son los trabajos enmarcados a la deserción en el nivel de bachillerato en modalidad a distancia, y más escasos aún son los estudios que se centren en la deserción escolar en bachilleratos en modalidad a distancia – virtual en Ecuador.

Al respecto, en Ecuador, el Ministerio de Educación oferta el Bachillerato a Distancia – Virtual a través de la Unidad Educativa Juan Montalvo de la ciudad de Quito. Este programa se desarrolla mediante la plataforma educativa Moodle, de forma totalmente virtual y atiende a personas jóvenes y adultas con rezago escolar, brindándoles la oportunidad de culminar sus estudios secundarios. No obstante, pese a que los índices de matrícula incrementan cada período, existe una tasa de deserción escolar que preocupa a docentes, coordinadores y autoridades. Cabe mencionar que actualmente no existen todavía datos oficiales de dominio público concernientes a los niveles de deserción escolar de este programa, como tampoco un estudio que averigüe las causas que generan este problema.

Todos los antecedentes hasta aquí mencionados motivaron la realización de esta investigación, pues permitió analizar la deserción escolar del Bachillerato a Distancia – Virtual, y su relación con los factores personales, ambientales y de interacción social. Además en la Unidad Educativa Juan Montalvo de la ciudad de Quito, no se ha desarrollado ningún estudio que investigue las causas que generan este problema. Sin duda, identificar los factores por los cuáles desertan los estudiantes del Bachillerato a Distancia – Virtual es un buen comienzo para comprender esta problemática.

Con lo expuesto hasta este punto, el objetivo del presente trabajo es evaluar la incidencia de los factores personales, ambientales, y de interacción social en la deserción escolar del programa de Bachillerato a Distancia – Virtual. Para ello, en la primera parte del artículo se presenta un breve acercamiento teórico al concepto de deserción escolar, a los modelos que permiten comprender el fenómeno, y se explica el marco teórico utilizado en este trabajo. En la segunda parte, se detalla la metodología empleada para la obtención y análisis de los datos. En la tercera parte, se exponen los principales resultados. Luego, en la cuarta parte, se discuten los resultados del estudio, para finalmente, en la quinta parte, señalar las conclusiones más relevantes del trabajo.

1.1 Deserción escolar

El término deserción, según la Real Academia Española, proviene del latín *desertio* que significa abandono. En este sentido, se puede calificar de desertor a aquella persona que renuncia, desiste o abandona una actividad, meta u objetivo que lo mantenía vinculado a una institución (González, 2002). Dicho de otra manera, deserción es un concepto que indica cese o retiro de un proceso.

En el contexto educativo, la deserción escolar se presenta cuando el estudiante abandona todo tipo de relación que de alguna manera lo mantenía ligado a la institución educativa (González, 2002). Este abandono puede ser considerado un fenómeno multifactorial, ya que es provocado por una combinación de factores que se originan tanto en la institución educativa, como en los entornos de tipo individual, familiar y social (Venegas et ál., 2017).



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

Al respecto, Muñoz (2013), menciona que la deserción escolar es un acto donde el estudiante se desvincula del sistema educativo producto de causas de diferente naturaleza. Esta aseveración converge con la de Tinto (1982), quien define a la deserción escolar como una situación que enfrenta el estudiante cuando abandona el proceso escolar por una o varias razones, y no logra concluir su proyecto educativo.

Por su parte, en Ecuador, el Ministerio de Educación define a la deserción como el número de estudiantes que abandonaron un curso antes de su culminación, con respecto al total de matriculados en ese año escolar (Antamba, 2015). Esta última definición deja ver que, en ocasiones, el término deserción se asocia, únicamente, con el indicador que mide el ausentismo o abandono de los estudiantes a las instituciones educativas (Muñoz, 2013).

Con lo anterior, precisar de forma puntual una definición para deserción escolar resulta un tanto dificultoso (Muñoz, 2013), debido a que varios autores la han definido desde diferentes enfoques. Sin embargo, existe consenso para definirla como el abandono o ausentismo del estudiante al sistema educativo, dejando de lado toda formación académica (Pugo, 2017). En todo caso, ninguna definición expresa en su totalidad la complejidad de este problema, por ello cada investigador adopta la definición que mejor se acople a sus objetivos y al problema a investigar (Tinto, 1989).

1.2 Modelos teóricos que explican la deserción escolar

Para el estudio de la deserción escolar en general existen diferentes modelos teóricos que intentan explicar las razones de por qué los estudiantes abandonan o desertan de una institución educativa. La mayor parte de las denominadas teorías se presentan organizadas a manera de modelos, en los cuales relacionan diversas variables y acontecimientos que explican y describen determinados comportamientos de los estudiantes (Cruz, 2003).

Uno de los autores más citados en estudios referentes al tema es Vincent Tinto, quien, basado en el trabajo de Durkheim, menciona que las condiciones que llevan a una persona al suicidio son similares a las que conducen al estudiante a la deserción escolar (Benítez, 2016). Tinto (1989), luego de un exhaustivo análisis de estudios concernientes al tema, clasifica los factores que precipitan la deserción en cinco marcos: 1) psicológicos; 2) sociales; 3) económicos; 4) organizacionales; e, 5) interaccionales.

El primero aborda variables psicológicas como la personalidad, la motivación, y habilidades propias de cada estudiante. Al segundo marco conciernen factores como el estatus social y el género, como predictores del ascenso social y el éxito escolar. En el marco económico se establecen las causas que los estudiantes manifiestan en cuanto a los costos de sus decisiones en relación a sus ingresos, este componente es crucial a la hora de decidir la permanencia escolar. Por lo que respecta a los descriptores del marco organizacional, refieren las variables atribuibles a las instituciones educativas, tales como la administración, la infraestructura, los recursos con los que cuenta, los docentes, etc. Por último, en el marco interaccional se sitúa la reciprocidad que puede darse entre el ámbito personal y el organizacional.

La visión de Vincent Tinto es una perspectiva general que ha servido como punto de partida para el resto de modelos teóricos que se han desarrollado por autores dedicados al tema de la deserción escolar. Dichos modelos presentan variaciones en su organización, pero, conceptualmente, mantienen la esencia de esta visión general con leves modificaciones en función del contexto escolar bajo estudio.



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

Por ejemplo, Espíndola y León (2002), establecen dos marcos para interpretar los factores que precipitan la deserción escolar, un marco extrasistema y un marco intrasistema. El primero aborda factores de la situación socioeconómica y del contexto familiar de los estudiantes, en tanto que, el segundo, contempla factores institucionales, académicos y docentes. Así también, autores como Vásquez y Rodríguez (2007), concuerdan y sintetizan los factores que influyen en la deserción escolar en cuatro grupos, individuales, socioeconómicos, institucionales y académicos.

Igualmente, en el campo de la educación a distancia, García (2019), propone tres marcos para explicar los factores que influyen en la deserción escolar: 1) factores atribuibles al estudiante; 2) factores atribuibles a los docentes; y, 3) factores atribuibles a la institución educativa. En ese mismo sentido, Frankola (2001), de manera más detallada, menciona que factores como la ausencia de acompañamiento, poca motivación, dificultades con la tecnología, falta de apoyo, diseño inadecuado de los cursos y tutores inexpertos, son las principales causas que inciden en la deserción escolar en la educación a distancia virtual.

En este punto conviene señalar que, actualmente, existen diversos modelos desarrollados por autores que permiten explicar el fenómeno de la deserción; no obstante, hay un grado de consenso para establecer las variables relacionadas con esta problemática.

1.3 Modelo teórico utilizado en este trabajo

Para esta investigación se tomó como referente teórico el modelo de Rivera (2011), quien, basándose en teorías, investigaciones y modelos anteriores, sugiere un modelo que agrupa en cinco categorías los factores que promueven la decisión de desertar o permanecer en los estudios a distancia, estas son:

- **Personales.** Entre estos se encuentra el sexo, la edad, el estado civil, el número de hijos, la zona de residencia, la situación laboral, el nivel de ingresos, la aspiración educativa, entre otros.
- **Académicos.** Tales como recibir consejería académica, la calidad del apoyo académico, los hábitos de estudio, la pertinencia y calidad de los contenidos de aprendizaje, el rendimiento escolar, el proceso de evaluación, entre otros.
- **Ambientales.** En esta categoría se consideran los factores relacionados a los recursos necesarios para financiar los estudios, la carga laboral del estudiante, el apoyo que recibe de otras personas, las responsabilidades familiares y su relación con los estudios, trabajo y familia, entre otros.
- **Interacción social.** Entre estos se encuentra la calidad de las interacciones en el curso con los docentes y entre compañeros, la retroalimentación de los docentes en relación al progreso académico, la disponibilidad de los profesores mediante las vías de comunicación que provee la plataforma educativa, la motivación que transmiten los docentes y la institución; entre otros.
- **Apoyo tecnológico.** Esta categoría considera factores como el manejo de la plataforma, la efectividad de los recursos que esta dispone, la disponibilidad y pertinencia de los materiales, el apoyo y guía que reciben los estudiantes al iniciar el curso, las habilidades tecnológicas de los estudiantes, entre otros.

Este estudio, como se mencionó anteriormente en el objetivo, hace referencia a los resultados de las variables personales, ambientales, y de interacción social.



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

2. Métodos y materiales

El presente trabajo se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo de corte correlacional. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), este tipo de estudios permite conocer la relación o grado de asociación existente entre dos o más categorías o variables en un contexto específico. En este caso, se buscó conocer la relación de los factores personales, ambientales, y de interacción social con la intención de desertar o abandonar el programa de Bachillerato a Distancia – Virtual.

2.1 Hipótesis

Las hipótesis que se plantearon para este estudio fueron:

H₁: Los factores personales inciden significativamente en la intención de desertar del Bachillerato a Distancia – Virtual.

H₂: Los factores ambientales inciden significativamente en la intención de desertar del Bachillerato a Distancia – Virtual.

H₃: Los factores de interacción social inciden significativamente en la intención de desertar del Bachillerato a Distancia – Virtual.

2.2 Unidad de análisis

El contexto de estudio correspondió al programa de Bachillerato a Distancia – Virtual, ofertado por el Ministerio de Educación, y que es ejecutado a través de la Unidad Educativa Juan Montalvo de la ciudad de Quito. Estos colaboradores fueron las y los estudiantes matriculados legalmente en seis paralelos de primer año, y seis paralelos de tercer año, ambos del subnivel de Bachillerato General Unificado, y que al momento del estudio se encontraban cursando la cuarta y última unidad didáctica del periodo académico 2019 – 2020. La selección de los paralelos se basó en la accesibilidad del investigador, como docente de esta institución.

Se envió la invitación a participar de forma libre y voluntaria en el estudio a un total de 672 estudiantes, de los cuales respondieron 247, lo que corresponde a un 36% de respuesta. Este porcentaje puede explicarse, en el sentido de que varios estudiantes, pese haber sido aceptados en el programa nunca han ingresado a la plataforma, y por otra parte, un número considerable de estudiantes han desertado en el transcurso de las tres unidades didácticas anteriores. Con la población de los 672 estudiantes, el tamaño de la muestra representativa es igual a 244, no obstante, por conveniencia del investigador se trabajó con el total de los estudiantes que contestaron.

2.3 Cuestionario – fuente de datos

En este estudio se utilizó el cuestionario elaborado por Rivera (2011) en su tesis doctoral, quien desarrolló este instrumento para investigar las causas que influyen en la deserción en una Universidad a Distancia en Puerto Rico. De acuerdo con la autora, el instrumento ha sido validado, revisado y aprobado por un panel de expertos en investigación en educación, y por la junta de revisión institucional de la universidad investigada. Así también, la autora menciona que el instrumento obtuvo un valor de 0,932 para el alfa de Cronbach, reflejando un alto grado de confiabilidad (Rivera, 2011, p. 41).

El cuestionario en referencia se adecuó cuidadosamente a las características del Bachillerato a Distancia – Virtual. Con esta ligera adaptación el cuestionario constó de tres partes. Una primera que recogió aspectos demográficos (variables personales) mediante preguntas cerradas. La segunda parte constó de afirmaciones concernientes a las variables



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

ambientales y de interacción social que debían ser respondidas con el grado de acuerdo o desacuerdo en escala Likert. La tercera parte presentó la pregunta de control que indagó en los estudiantes si han tenido o no la intención de desertar o abandonar los estudios. El cuestionario estuvo disponible durante 30 días en un sitio web, y la invitación se envió vía mensaje por la plataforma educativa Moodle a los participantes.

A continuación, en el Cuadro 1 se muestran las preguntas del cuestionario relacionadas con las variables personales, ambientales, y de interacción social. Así como también, la pregunta de control relacionada a la intención de abandonar o desertar del Bachillerato a Distancia – Virtual. El número en el paréntesis hace referencia al número de pregunta original en el cuestionario de Rivera (2011).

Variables personales	
1 (1)	Sexo
2 (5)	Zona de residencia
3 (2)	Edad (años)
4 (3)	Estado civil
5	Número de hijos
6 (4)	Situación laboral
7 (6)	Ingreso individual mensual (dólares)
8	Condición estudiantil
9	Tiempo que ha dejado de estudiar (años)
10 (8)	Aspiración educativa
Variables ambientales	
11 (32)	Las responsabilidades familiares me imposibilitan para estudiar adecuadamente
12 (33)	Cuento con suficientes recursos económicos para terminar el Bachillerato a Distancia – Virtual
13 (34)	Mi situación económica representa una presión que obstaculiza mis estudios
14 (35)	Mi familia me apoya en mis estudios
15 (36)	Siento que he alcanzado un equilibrio entre mi hogar, mi empleo y mis estudios
Variables de interacción social	
16 (38)	En el Bachillerato a Distancia – Virtual me siento solo
17 (39)	Los profesores del Bachillerato a Distancia – Virtual me transmiten entusiasmo para continuar en el curso



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

18 (40)	Mis profesores están disponibles mediante las vías de comunicación que provee la plataforma educativa
19 (41)	Mis profesores me proveen retroalimentación en un tiempo razonable sobre mi progreso académico
20 (45)	En el Bachillerato a Distancia – Virtual me siento parte de una comunidad de aprendizaje
Pregunta de control	
21	¿En algún momento tuvo la intención de abandonar o desertar del Bachillerato a Distancia – Virtual? [Si/No]

Cuadro 1. Preguntas del cuestionario

2.4 Análisis de la información

En un primer momento, con el fin de conocer las características demográficas de los participantes, el análisis de la información concerniente a las variables personales se realizó de forma descriptiva, esto permitió tener un acercamiento al perfil de la muestra. Además, se analizaron los resultados de la pregunta de control. En un segundo momento, y con el propósito de someter a prueba las hipótesis, se utilizó el programa estadístico IBM SPSS versión 25, en el cual se examinó, mediante tablas de contingencia (prueba Chi-Cuadrado), la asociación o independencia entre la pregunta de control y cada uno de los reactivos referentes a las variables personales, ambientales y de interacción social.

3. Resultados

3.1 Descripción de la muestra

En función de los resultados de las variables personales obtenidos con la aplicación del cuestionario, se determinó que el 51,5% de la muestra son mujeres, y el 48,5% son hombres. Además, el 76,7% mencionó residir en la zona urbana, mientras que el 23,3% en la zona rural. A su vez, el 51,4% manifestó tener más de 30 años de edad. Por otro lado, el 64,1% de los participantes aseveraron estar casados, y el 55,3% afirmó tener más de un hijo. Con respecto a la situación laboral, el 48,5% de los participantes indicó tener un empleo a tiempo completo, sin embargo, el 51,5% aseguró estar desempleado, o en su defecto laborar de manera informal. Así también, el 72,8% declaró tener ingresos mensuales inferiores a USD 400. En relación al tiempo que han dejado de estudiar, el 57,2% indicó tener menos de 10 años de rezago escolar, y con respecto a la aspiración educativa, el 85,4% de los participantes manifestó deseos de continuar sus estudios a nivel superior.

3.2 Pregunta de control

A continuación, la Figura 1 muestra los resultados correspondientes a la pregunta de control referente a la intención de abandonar o desertar del Bachillerato a Distancia – Virtual.



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

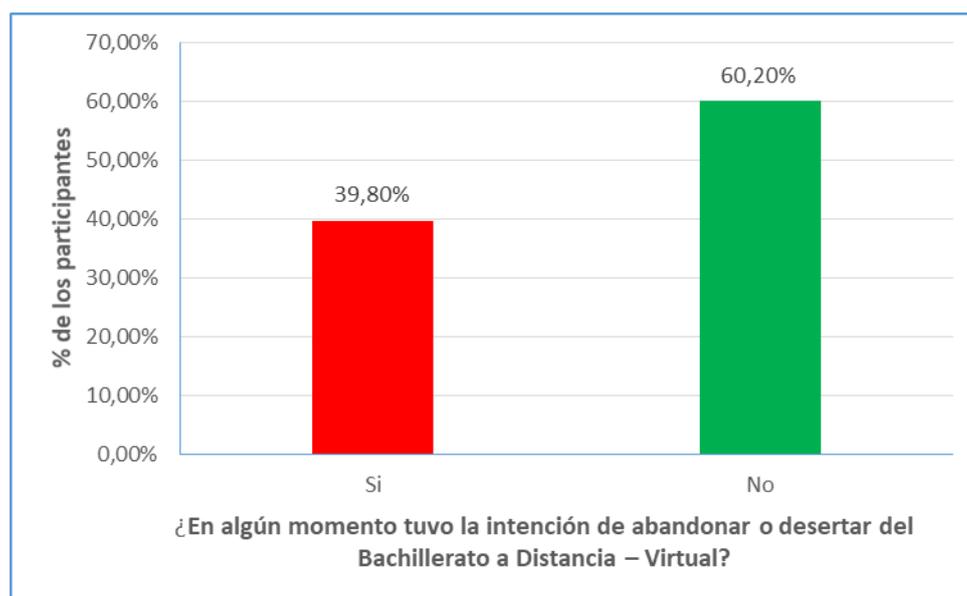


Figura 1. Intención de desertar del Bachillerato a Distancia – Virtual

Al preguntar a los participantes si en algún momento tuvieron la intención de abandonar o desertar del Bachillerato a Distancia – Virtual, un 60,2% declaró no haber tenido la intención, sin embargo, el 39,8% restante de los participantes manifestó si haber tenido la intención de desertar o abandonar los estudios. Este resultado es un signo de alerta para la institución, en el sentido de que 4 de cada 10 estudiantes tienen intenciones de abandonar el programa educativo.

3.3 Prueba correlacional Chi-Cuadrado

A continuación, se presentan los resultados de la prueba de correlación entre la intención de desertar del Bachillerato a Distancia – Virtual y las variables personales, ambientales y de interacción social, a partir de la prueba correlacional Chi-Cuadrado. Se determinó que de las diez variables personales, solo tres se correlacionaron de manera significativa (valor de significancia bilateral obtenido menor a 0,05) con la intención de desertar o abandonar los estudios. De igual forma, se comprobó que apenas una de las cinco variables ambientales se correlacionó de manera significativa con la intención de desertar. Por otra parte, se encontró que cuatro de las cinco variables de interacción social se correlacionaron significativamente con la intención de desertar o abandonar el Bachillerato a Distancia – Virtual. En el Cuadro 2 se muestra el resumen de los resultados.



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

Chi-Cuadrado de Pearson			
VARIABLES PERSONALES, AMBIENTALES Y DE INTERACCIÓN SOCIAL.	Valor	Significación asintótica (bilateral)	
Sexo	5,652	0,217	
Zona de residencia	6,726	0,010	**
Edad	2,471	0,116	
Estado civil	11,019	0,001	**
Nº de hijos	14,212	0,000	**
Ingreso individual mensual	3,518	0,061	
Condición estudiantil	0,968	0,325	
Años de rezago escolar	3,332	0,068	
Aspiración educativa	0,345	0,557	
Situación laboral	0,002	0,969	
Las responsabilidades familiares me imposibilitan para estudiar adecuadamente	0,022	0,881	
Cuento con suficientes recursos económicos para terminar mi Bachillerato a Distancia – Virtual	10,952	0,001	**
Mi situación económica representa una presión que obstaculiza mis estudios	0,873	0,350	
Mi familia me apoya en mis estudios	4,052	0,064	
Siento que he alcanzado un equilibrio entre mi hogar, mi empleo y mis estudios	1,076	0,299	
En el Bachillerato a Distancia – Virtual me siento solo	6,293	0,012	**
Los profesores del Bachillerato a Distancia – Virtual me transmiten entusiasmo para continuar en el curso	0,468	0,014	**
Mis profesores están disponibles mediante las vías de comunicación que provee la plataforma educativa	5,038	0,025	**
Mis profesores me proveen retroalimentación en un tiempo razonable sobre mi progreso académico	6,293	0,012	**
En el Bachillerato a Distancia – Virtual me siento parte de una comunidad de aprendizaje	0,942	0,332	



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

Cuadro 2. Resultados de la prueba correlacional. Nivel de significancia: ** 0,05

Adicionalmente, con la finalidad de interpretar estos resultados, se utilizó un modelo de regresión logística binaria, para ello fue necesario recodificar las variables personales, ambientales y de interacción social (independientes) a variables dicotómicas o binarias, 1 y 0. Asimismo, en el modelo, la variable dependiente es binaria y toma el valor de 1 si el estudiante ha tenido la intención de desertar o abandonar el Bachillerato a Distancia – Virtual. De acuerdo con los resultados se encontró que:

- Existe una relación estadísticamente significativa entre la zona de residencia y la intención de desertar. Conforme a la recodificación, en donde la variable toma el valor de 1 si el estudiante reside en la zona urbana, se interpreta que las y los estudiantes que residen en la zona urbana tienen menor probabilidad de desertar o abandonar el Bachillerato a Distancia – Virtual que aquellos que viven en zonas rurales.
- Entre el estado civil de los estudiantes y la intención de desertar del Bachillerato a Distancia – Virtual existe una relación estadísticamente significativa. De acuerdo con la recodificación, la variable toma el valor de 1 si el estudiante es casado, por tanto, se interpreta que las y los estudiantes que están casados son más propensos a desertar o abandonar los estudios que aquellos que no lo están.
- Existe una relación significativa entre el número de hijos y la intención de desertar o abandonar los estudios. Acorde con la recodificación, en donde la variable toma el valor de 1 si el estudiante no tiene hijos o tiene máximo uno, se interpreta que las y los estudiantes que no tienen hijos, o tienen máximo uno, tienen menor probabilidad de abandonar o desertar de los estudios que aquellos estudiantes que tienen más de un hijo.
- Entre la intención de desertar del Bachillerato a Distancia – Virtual y contar con suficientes recursos económicos para terminar los estudios existe una relación estadísticamente significativa. Conforme a la recodificación, en donde la variable toma el valor de 1 si el estudiante está de acuerdo con la aseveración, se interpreta que las y los estudiantes que cuentan con los recursos económicos suficientes son menos probables a desertar de los estudios que aquellos que no los tienen.
- Existe una relación estadísticamente significativa entre la intención de desertar y sentirse solo en el Bachillerato a Distancia – Virtual. Conforme a la recodificación, en donde la variable toma el valor de 1 si el estudiante está de acuerdo con la aseveración, se interpreta que las y los estudiantes que se sienten solos o abandonados son más probables a desertar de los estudios que aquellos que no sienten soledad.
- Entre la intención de desertar y el entusiasmo que transmiten los docentes del Bachillerato a Distancia – Virtual existe una relación estadísticamente significativa. Conforme a la recodificación, en donde la variable toma el valor de 1 si el estudiante está de acuerdo con la aseveración, se interpreta que las y los estudiantes cuyos profesores les transmiten entusiasmo son menos probables a desertar de los estudios que aquellos cuyos docentes no les comunican entusiasmo o motivación.
- Existe una relación estadísticamente significativa entre la disponibilidad de los docentes a través de la plataforma educativa y la intención de desertar. Conforme a la recodificación, en donde la variable toma el valor de 1 si el estudiante está de acuerdo con la aseveración, se interpreta que las y los estudiantes cuyos profesores están disponibles a través de la plataforma educativa son menos probables a desertar de los estudios que aquellos estudiantes cuyos docentes no lo están.



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

- Entre la intención de desertar del Bachillerato a Distancia – Virtual y la retroalimentación oportuna que proveen los docentes existe una relación estadísticamente significativa. Conforme a la recodificación, en donde la variable toma el valor de 1 si el estudiante está de acuerdo con la aseveración, se interpreta que las y los estudiantes que reciben retroalimentación oportuna de parte de los docentes son menos probables a desertar de los estudios que aquellos que no la reciben.

En contraste con todo lo anterior, los resultados estadísticos de las otras siete variables personales: sexo, edad, ingresos, condición estudiantil, rezago escolar, aspiración educativa, y situación laboral, mostraron que los valores de significancia bilateral superan el 0,05; por lo tanto, se deduce que no existe relación estadísticamente significativa entre dichos factores personales y la intención de desertar del Bachillerato a Distancia – Virtual. De igual forma, los resultados de las otras cuatro variables ambientales: responsabilidades familiares, situación económica, apoyo familiar, y equilibrio entre empleo-hogar-estudios, expresaron que los valores de significancia bilateral también son mayores a 0,05; en consecuencia, tampoco existe relación estadísticamente significativa entre estos factores y la intención de desertar. En cambio, por el lado de los factores de interacción social, sentirse parte de una comunidad de aprendizaje fue la única variable cuyo valor de significancia bilateral superó a 0,05; por tanto, no se relaciona significativamente con la intención de desertar o abandonar los estudios.

4. Discusión

4.1 Factores personales

De acuerdo con los resultados de esta investigación, los estudiantes del Bachillerato a Distancia – Virtual que residen en zonas urbanas tienen menor probabilidad de desertar que aquellos que residen en zonas rurales. Este resultado se confirma con los hallazgos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018), quien mencionó que en el año 2017 la tasa de deserción en Bachillerato fue menor en la zona urbana (4,3%) que en la zona rural (5,5%). Este resultado podría estar relacionado al hecho de que todavía existen zonas rurales en las cuales se dificulta el acceso a internet, recurso indispensable para estudiar en el Bachillerato a Distancia – Virtual.

Asimismo, con respecto al estado civil, los resultados demuestran que los estudiantes que están casados tienen mayor probabilidad de abandonar o desertar del Bachillerato a Distancia – Virtual. Este hallazgo ratifica los resultados encontrados por Ruiz, García y Pérez (2014), quienes determinaron en su estudio desarrollado en el Bachillerato Virtual de la Universidad Autónoma de Sinaloa, que uno de los factores personales que más influye en la deserción escolar es estar casado. Esto probablemente se debe a que los estudiantes casados dedican mayor tiempo a las responsabilidades familiares, y no necesariamente a las actividades escolares.

La última de las variables personales que demuestra relación con la deserción escolar del Bachillerato a Distancia – Virtual, es el número de hijos. Esta condición, casi de forma similar a la anterior, podría entenderse en el sentido de que los estudiantes que tienen varios hijos están obligados a trabajar prácticamente a tiempo completo para poder responder a las necesidades de sus hijos, además del tiempo que deben dedicar al cuidado y crianza de los mismos. Esta particularidad disminuye el tiempo que pueden dedicar a los estudios con respecto a aquellos estudiantes que no tienen hijos. Esta condición aumenta la probabilidad de tomar la decisión de desertar.



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

4.2 Factores ambientales

Por el lado de los factores ambientales, la única variable que se relaciona de forma significativa con la intención de desertar es la referente a contar con suficientes recursos económicos para terminar el Bachillerato a Distancia – Virtual. Este resultado corrobora los hallazgos de Ruiz, García y Pérez (2014), quienes determinaron en su estudio que el factor económico está entre las primeras causas detonantes de la deserción escolar. Esto podría estar relacionado, principalmente, a la escasez de dinero, lo que repercute en falta de recursos para poder culminar los estudios.

4.3 Factores de interacción social

Con respecto a los factores de interacción social, los resultados muestran que el sentimiento de soledad incide significativamente en la intención de desertar o abandonar el Bachillerato a Distancia – Virtual. Este hallazgo confirma los resultados de Capera (2015), quien concluyó en su estudio sobre factores que influyen en la deserción escolar en educación a distancia, realizada en una Universidad de Colombia, que el sentimiento de soledad y abandono por parte de los docentes y la institución son los principales factores que influyen en la deserción escolar. Este resultado podría estar relacionado al escaso seguimiento y acompañamiento por parte de los docentes tutores y de la misma institución.

Igualmente, los resultados muestran que el entusiasmo y la motivación que transmiten los docentes a los estudiantes inciden significativamente en la intención de desertar del Bachillerato a Distancia – Virtual. Este hallazgo corrobora los resultados de Bryndum y Jerónimo (2005), quienes concluyeron en su estudio sobre la motivación en entornos telemáticos, que la motivación es un componente fuertemente importante en la modalidad a distancia virtual, ya que sin ella el resto de componentes se debilitan al punto de que se puede producir el abandono o deserción del estudiante.

Así también, los hallazgos demuestran que la retroalimentación oportuna que proveen los profesores incide significativamente en la intención de desertar del Bachillerato a Distancia – Virtual. Este resultado ratifica los resultados de García, Guajardo y Valdez, (2014), quienes encontraron en su estudio acerca de la retroalimentación como herramienta para la interacción, que la falta o escasa retroalimentación por parte de los docentes influye significativamente en la deserción escolar en la educación a distancia virtual.

Asimismo, los resultados indican que la disponibilidad de los profesores a través de la plataforma educativa influye significativamente en la decisión de desertar del Bachillerato a Distancia – Virtual. Este hallazgo confirma los resultados de González (2017), quien concluyó en su estudio acerca de factores que favorecen la presencia docente en entornos virtuales, que la permanencia o abandono de los estudiantes en los programas de educación virtual está en correspondencia con la mayor o menor disponibilidad y presencia de los docentes a lo largo del proceso educativo.

5. Conclusiones

Los resultados de la presente investigación sobre la incidencia de los factores personales, ambientales, y de interacción social en la deserción escolar del Bachillerato a Distancia – Virtual de la Unidad Educativa Juan Montalvo, permitieron plantear las siguientes conclusiones:

Los factores de interacción social son los de mayor incidencia en la intención de desertar o abandonar el Bachillerato a Distancia – Virtual. Entre estos se destacan el sentimiento de soledad, el poco entusiasmo y motivación que transmiten los docentes, la falta de una



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

retroalimentación oportuna, y la escasa disponibilidad de los profesores a través de la plataforma educativa. Este resultado ratifica los hallazgos de Rivera (2011), quien concluyó en su estudio que los factores más influyentes de la deserción son los referentes a la interacción social y académica. En conclusión, se acepta la H_3 que expresa: los factores de interacción social inciden significativamente en la intención de desertar del Bachillerato a Distancia – Virtual.

Por el lado de los factores personales, residir en la zona rural, estar casado, y tener más de un hijo son los únicos factores que inciden significativamente en la intención de desertar. No obstante, se determinó que las otras siete variables personales bajo estudio no inciden significativamente en la intención de desertar o abandonar los estudios. Este resultado corrobora los hallazgos de Capera (2015), quien encontró que las variables personales no inciden mayormente en la deserción escolar. Por lo tanto, se rechaza la H_1 y se concluye que los factores personales no inciden significativamente en la intención de desertar del Bachillerato a Distancia – Virtual.

De forma similar, los resultados muestran que contar con suficientes recursos económicos es el único de los factores ambientales que incide significativamente en la intención de desertar. Sin embargo, se demostró que los otros cuatro factores ambientales bajo estudio no inciden significativamente en la deserción escolar. Por lo tanto, también se rechaza la H_2 , y se concluye que los factores ambientales no inciden significativamente en la intención de desertar del Bachillerato a Distancia – Virtual.

En definitiva, en la presente investigación se encontró que los factores de interacción social si inciden significativamente en la intención de desertar o abandonar el Bachillerato a Distancia – Virtual. En contraste, se determinó que los factores personales y ambientales no inciden mayormente en la deserción. Estos resultados son un síntoma de alarma para la institución, debido a que, de acuerdo con esta investigación, los estudiantes previenen y solventan las problemáticas relacionadas a su entorno personal y ambiental y evitan que tales factores dificulten su permanencia en el programa educativo. Esto permite deducir que las causas de la deserción escolar responden a otros factores.

Finalmente, considerando que este trabajo se desarrolló bajo el marco teórico de Rivera (2011), y que en la presente investigación se estudiaron únicamente los factores personales, ambientales y de interacción social, es necesario que futuras investigaciones analicen las otras categorías de variables planteadas por la autora, es decir, se investigue la relación entre la deserción escolar y los factores académicos y de apoyo tecnológico. Así también, acercamientos cualitativos a las realidades de los estudiantes, docentes y autoridades, podrían proveer testimonios que permitan identificar otros factores que inciden en la deserción escolar y que afectan a este programa educativo.



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

Bibliografía

- Acuña Escobar, C. E. (2018). Deserción escolar en educación a distancia: datos de estudio. Revista Vinculando, 1-10. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/330599406 LA DESERCIÓN ESCOLAR EN LA EDUCACION A DISTANCIA](https://www.researchgate.net/publication/330599406_LA_DESERCION_ESCOLAR_EN_LA_EDUCACION_A_DISTANCIA)
- Antamba, L. (2015). Desagregación socio-demográfica de la tasa de abandono a primer año del bachillerato. Contexto, Análisis de indicadores educativos, 1, 15-29. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/01/Publicaciones/PUB_ContextoVol1_may2015.pdf
- Benítez Zavala, A. (2016). Abandono escolar: modelos que lo explican y programas para atenderlo. Una revisión crítica. Revista de Educación y Desarrollo, 37, 27-32. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/37/37_Benitez.pdf
- Bryndum, S., & Jerónimo, J. (2005). La motivación en los entornos telemáticos. RED. Revista de Educación a Distancia, V(13), 1-24. Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/24381/23721>
- Capera Urrego, A. I. (2015). Influencia de los factores personales y académicos sobre la deserción de estudiantes en la educación a distancia. Revista de Investigaciones UNAD, 14(1), 61. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/318353542 Influencia de los factores personales y academicos sobre la desercion de estudiantes en la educacion a distancia](https://www.researchgate.net/publication/318353542_Influencia_de_los_factores_personales_y_academicos_sobre_la_desercion_de_estudiantes_en_la_educacion_a_distancia)
- Cruz Garza, M. E. (2003). Deserción escolar, factores dependientes de la institución educativa, en estudiantes de la carrera de Químico Farmacéutico Biólogo de la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Autónoma de Nueva León (Universidad Autónoma de Nueva León). Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/5350/1/1020149157.PDF>
- De Aguinaga Vázquez, C. P., & Barragán de Anda, A. B. (2007). La presencia social como elemento minimizador de la deserción en la educación a distancia. Virtual Educa Brasil. Recuperado de <https://repositorial.cuaed.unam.mx:8443/xmlui/bitstream/handle/20.500.12579/1455/38-CDV.PDF?sequence=1>
- Espíndola, E., & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. Revista Iberoamericana de Educación, 30, 39-62. Recuperado de [http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CartillaB/6antologia/antecedentes/pdf/32.- LA DESERCIÓN ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA UN TEMA PRIORITARIO PARA LA AGENDA REGIONAL.pdf](http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CartillaB/6antologia/antecedentes/pdf/32.-LA_DESERCIÓN_ESCOLAR_EN_AMÉRICA_LATINA_UN_TEMA_PRIORITARIO_PARA_LA_AGENDA_REGIONAL.pdf)
- Frankola, K. (2001). Why Online Learners Drop Out. Workforce Management, 80(2), 53-58. Recuperado de <https://coursecontent.ntc.edu/synchronous/why-online-learners-drop-ou.pdf>



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

- García Aretio, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22(1), 245. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/22433>
- García, D., Guajardo, V., & Valdez, F. (2014). La Retroalimentación como factor indispensable en la educación on-line. VI Congreso Internacional Latina de Comunicación Social – VI CILCS – Universidad de La Laguna, 1-21. Recuperado de http://www.revistalatinacs.org/14SLCS/2014_actas/071_Garcia.pdf
- González, G. de P. (2017). Factores que favorecen la presencia docente en entornos virtuales de aprendizaje. Tendencias pedagógicas, (29), 43-58. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/676818>
- González Lira, A. M. (2002). Reflexiones sobre los factores que influyen en la deserción escolar del adolescente (Universidad Pedagógica Nacional). Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/19411.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). Metodología de la investigación (Quinta; S. A. D. C. V. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, Ed.). Recuperado de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia_de_la_investigacion_5ta_Edición.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). La educación en Ecuador: Logros alcanzados y nuevos desafíos Resultados educativos 2017-2018. En Ministerio de Educación. Recuperado de www.evaluacion.gob.ec
- Morfin Otero, M., González Quintanilla, C. A., & Palomera Pérez, B. J. (2018). Deserción en un programa en línea de cuatro ciclos. Revista EDUCATECONCIENCIA, 18(1), 39-64. Recuperado de <http://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/463/521>
- Muñoz Barreneche, C. F. (2013). Deserción escolar, un concepto que no concluye: Casos de no conclusión satisfactoria del ciclo escolar en la Institución Educativa De Santa Librada (Universidad del Valle). Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/6446/1/0461928-p.pdf>
- Peña Quintal, E. C., & Rodríguez Góngora, F. C. (2019). Estrategias para disminuir la deserción escolar en el Bachillerato en Línea de la Universidad Autónoma de Yucatán. Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia, (21), 71-80. Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/68533>
- Peralta Castro, R., & Mora Rodríguez, J. (2016). El abandono en la educación virtual y a distancia: el caso de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD, Colombia. VI CLABES Sexta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, 1-10. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1330/1819>
- Posligua Anchundia, R. (2019). La realidad educativa y social ecuatoriana a partir del análisis de la deserción académica. ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales, 36-45. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7047159>



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

- Pugo Pugo, S. X. (2017). Causas que incidieron en la deserción estudiantil en la básica superior del Colegio Particular a Distancia Mario Rizzini de la ciudad de Cuenca, periodo 2015-2016 (Universidad Politécnica Salesiana, Sede Cuenca). Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/14500/5/UPS-CT007142.pdf>
- Rivera Montalvo, D. E. (2011). Factores que Inciden en la Retención o Deserción del Estudiante a Distancia (Nova Southeastern University). Recuperado de <http://ponce.inter.edu/cai/tesis/derivera/index.pdf>
- Ruiz Ramírez, R., García Cué, J. L., & Pérez Olvera, M. A. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai*, 51-74. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134004.pdf>
- Tinto, V. (1982). Limits of Theory and Practice in Student Attrition. *The Journal of Higher Education*, 53(6), 687. Recuperado de http://www.sigmus.edu.rs/eng/files/Limits_of_Theory_and_Practice_in_Student_Attrition.pdf
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior, ANUIES, MEXICO*, 71, 1-9. Recuperado de http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf
- Vásquez Martínez, C. R., & Rodríguez Pérez, M. C. (2007). La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 37(3), 107-122. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27011410005>
- Venegas Alvarez, G., Chiluisa Chiluisa, M., Castro Bungacho, S., y Casillas, I. (2017). La deserción en la educación. *Revista Boletín Redipe*, 6(4), 235-239. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/240>



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

Autores

ANGEL ANDRÉS VIVANCO-SARAGURO obtuvo en 2017 su título de Licenciado en Ciencias de la Educación mención Matemática y Física por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. En 2019 obtuvo su título de Especialista Superior en Educación y Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación por la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. El suscriptor está en la fase de elaboración del trabajo final del programa de Maestría de Investigación en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

En los últimos años se ha desempeñado como docente de enseñanza media. Ha trabajado como compositor de ítems para los proyectos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, en las áreas de matemática y razonamiento numérico y abstracto. Actualmente es docente en el Bachillerato a Distancia – Virtual de la Unidad Educativa Juan Montalvo de la Ciudad de Quito, donde imparte las asignaturas de Matemática y Física.



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



REVISTA

CÁTEDRA

Investigación y acción participativa: una herramienta metodológica para la comprensión y transformación de la práctica universitaria

Participatory research and action: a methodological tool for the understanding and transformation of university practice

Jorge Revelo-Rosero

Universidad UTE, Quito, Ecuador

jorge.revelo@ute.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-2756-4856>

Sonia Carrillo-Puga

Universidad Técnica de Machala, Machala, Ecuador

scarrillo@utmachala.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-5026-8468>

Consuelo Reyes-Cedeño

Universidad Técnica de Machala, Machala, Ecuador

creyes@utmachala.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-7889-5199>

Clara Andrade-Erazo

Universidad Salamanca, Salamanca, España

id00775140@usal.es

<https://orcid.org/0000-0002-4823-1014>

(Recibido: 18/06/2020; Aceptado: 23/06/2020; Versión final recibida: 15/08/2020)

Cita del artículo: Revelo-Rosero, J., Carrillo-Puga, S., Reyes-Cedeño, C. y Andrade- Erazo, C. (2020). Investigación y acción participativa: una herramienta metodológica para la comprensión y transformación de la práctica universitaria. Revista Cátedra, 3(3), 129-142.



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

Resumen

La presente investigación se centra en el estudio de la metodología de Investigación-Acción Participativa (I-AP) como parte de la formación académica de los estudiantes de la Carrera de Educación Inicial. No se evidencian estudios que fundamenten la aplicación de la I-AP a nivel superior, por tanto, es un objetivo de la presente investigación que permita determinar si la I-AP es una metodología que mejora la práctica educativa de los estudiantes de la Carrera de Educación Inicial de la Universidad Técnica de Machala (UTMCH), en vista que, esta metodología hoy en día está dando a la comunidad educativa respuestas que van encaminadas a la solución a los problemas que surgen en la investigación. Dentro de su aplicación se combinan dos procesos importantes en el aula de clase, el de conocer y el de actuar, involucrando en ambos a los estudiantes. Al igual que otros enfoques participativos, ésta proporciona a las comunidades un método para analizar y comprender mejor la realidad de la población, sus problemas, necesidades, capacidades y recursos; y, les permite planificar acciones y medidas para transformarla y mejorarla. Se aplicó un diseño de investigación no experimental descriptivo con enfoque cualitativo. Posteriormente, se hizo un análisis descriptivo de la información recogida a través de una entrevista semiestructurada de siete preguntas abiertas. Los resultados obtenidos evidenciaron un mayor interés y expectativa de lo que se les enseñará en la asignatura de Investigación y Acción Participativa: Lesson Study dentro de la Carrera como parte de su formación académica.

Palabras clave

Investigación educativa, investigación acción participativa, metodología, práctica educativa, sistematización.

Abstract

This research focuses on the study of the Participatory Action Research (PAR) methodology as part of the academic training of students in the Early Education Career. There is no evidence of studies that support the application of the I-AP at a higher level, therefore, it is an objective of this research to determine whether the I-AP is a methodology that improves the educational practice of students in the Early Childhood Education Career at the Technical University of Machala (UTMCH), given that this methodology today is giving the educational community answers that are aimed at solving the problems that arise in the research. Within its application, two important processes are combined in the classroom, that of knowing and that of acting, involving students in both. Like other participatory approaches, this one provides communities with a method to analyze and better understand the reality of the population, its problems, needs, capacities and resources; and, it allows them to plan actions and measures to transform and improve it. A descriptive, non-experimental research design with a qualitative approach was applied. Subsequently, a descriptive analysis was made of the information collected through a semi-structured interview of seven open questions. The results obtained showed a greater interest and expectation of what will be taught in the subject of Participatory Research and Action: Lesson Study within the Career as part of their academic training.

Keywords

Educational research, participatory action research, methodology, educational practice, systematization.



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

1. Introducción

El presente artículo tiene como objetivo determinar si la metodología de Investigación – Acción Participativa incide en la formación académica de los estudiantes de la Carrera de Educación Inicial de la Universidad Técnica de Machala (UTMCH). Teniendo en cuenta que, la I-AP es una metodología activa que permite innovar y mejorar la práctica educativa universitaria, a partir de una relación exitosa de la teoría con la práctica, con el fin de garantizar estándares de calidad que demanda la educación superior para generar conocimiento como una cultura de educación diferente. Al respecto, Revelo-Rosero y Carrillo Puga (2018) consideran que:

toda enseñanza tiene un carácter educativo, ello supone que la educación debe brindar al ser humano no solo condiciones para su formación cognoscitiva, desarrollo de su pensamiento, de sus capacidades y habilidades, sino también para la formación de los distintos aspectos de su personalidad (p. 71).

Por tanto, la educación actual debe dar respuestas a los grandes cambios que ha experimentado la sociedad, debido al alto “impacto de la información tecnológica, la globalización, el crecimiento vertiginoso de las economías generados por la revolución digital” (Revelo-Rosero et al., 2018, p. 199) de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) cada vez más especializadas; hechos que están relacionados con la diversidad de cosmovisiones, identidades, saberes y expresiones a tal punto que ha transformado sustancialmente a lo que se denomina sociedad del conocimiento en un universo complejo y en permanente cambio, es decir, en las formas de enseñar, aprender, comunicar y trabajar.

En las últimas décadas, la investigación en el campo de las ciencias sociales, y de manera especial en las ciencias de la educación, ha producido grandes cambios que marcan diferencias significativas en las dimensiones ontológicas, epistemológicas, éticas y metodológicas, para el acercamiento al objeto de estudio. “Esto implica que estamos ante la presencia de diversos enfoques de investigación que permiten lograr diferentes miradas, ángulos, apreciaciones o valoraciones de una misma situación o tema de estudio” (Colmenares, 2012, p. 102). Por tanto, la investigación ha contribuido de manera sustancial a mejorar procesos de innovación que buscan generar cambios que marcan diferencias significativas en el desarrollo de la humanidad, y de modo particular en la docencia universitaria.

En este sentido, en la investigación científica han nacido nuevos enfoques que buscan mayor participación y apropiación del proceso y de los resultados por parte de la comunidad participante, por tanto, en uno de estos nuevos enfoques se ubica la I-AP, lo que, supone un salto cualitativo y cuantitativo que aduce potenciar significativamente los modos de comunicación y generación del conocimiento de los escenarios involucrados. Así, la investigación científica se desarrolla desde la perspectiva de tres enfoques: cuantitativo, cualitativa y mixto, cada uno de ellos involucran diseños de investigación transversales con niveles de estudio de tipo explicativo, descriptivo y correlacional, que contribuyen a la evolución del conocimiento científico desde las aulas universitarias.

El presente trabajo de investigación está estructurado de manera que, en primer lugar, se hace una revisión de la literatura relacionada con conceptos y definiciones relacionados con la I-AP: LS. A continuación, se presenta la metodología utilizada para el diseño de investigación que fue de tipo no experimental descriptivo con un enfoque cualitativo y



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

aplicó para la recogida de la información la técnica de la entrevista, seguido de los resultados; y, finalmente se presentan las conclusiones obtenidas. El objetivo de esta investigación es determinar si la Investigación y Acción Participativa: Lesson Study (I-AP: LS) es una metodología que mejora de la práctica educativa de los estudiantes de la Carrera de Educación Inicial.

2. Revisión de la literatura

La formación continua del profesorado puede realizarse a través de diferentes modelos que no sólo informan, sino, que además acompañan en los procesos de poner en práctica las innovaciones en el quehacer educativo. En este sentido, la formación del docente, a través de procesos de participación, reflexión y acción, se plantea como fundamental para poder realizar transformaciones innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas. Del mismo modo, si se hacen de manera colectiva con otros docentes o entre centros educativos, dichas transformaciones no sólo se producirán en el aula, sino que, se darán en todo el contexto educativo.

Para Barba-Martín et al.(2015) una de las formas de poder llevar a cabo una formación continua y colaborativa de los estudiantes, es a través de grupos de Investigación-Acción Participativa, considerándola como un conjunto de prácticas de carácter ético cuyas características permiten que los participantes se formen en función de sus necesidades y, a través del apoyo con otros docentes, con la finalidad de transformar la educación superior en su contexto.

Desde el punto de vista epistemológico, la I-AP plantea primero, que la experiencia les permite a los participantes “aprender a aprender”, rompiendo con modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje en los cuales los individuos juegan un papel pasivo, acumulando la información que el profesor les imparte. Segundo, el proceso de investigación les permite a los integrantes de la comunidad aprender cómo conducir la misma y valorar el papel que juega la investigación en su vida. Tercero, los participantes en la I-AP aprenden a entender su papel en el proceso de transformación de su realidad social, como actores centrales en el proceso de cambio. Por último, el promover el desarrollo de conciencia crítica entre los participantes, se convierte en un proceso liberador (Balcázar, 2003).

La I-AP es una metodología de mucha riqueza, ya que, por una parte, permite generar nuevo conocimiento, y por otra, genera respuestas concretas a problemáticas planteadas por los investigadores sobre interrogantes o temáticas de interés que produzcan nuevos conocimientos. Del mismo modo, la I-AP ha sido introducida no solo como una metodología de enfoque cualitativo, sino también de promoción de cambio social, que “busca desarrollar el pensamiento reflexivo, crítico y emancipador para transformar y resolver problemas de una realidad social a través del trabajo constante, colaborativo e interactivo de todos los implicados” (Molina Olavarría, 2015, p. 152). Es decir, que implica una nueva forma de investigar, que conlleva consigo un cambio de actitudes para generar nuevo conocimiento.

Benalcázar y Hernández (2002) consideran a la metodología I-AP como una estrategia para conducir la investigación, ofreciendo pautas que permitan adecuarlas a una situación específica de acuerdo al contexto en el que se implementa la investigación. En este sentido, se han ido implementando modelos de I-AP para que los estudiantes los utilicen como marco de reflexión y acción en la praxis con la finalidad de resolver problemas de la sociedad que se encuentra en constante cambio.

Cáceres, García y Sánchez (2002), Latorre (2003) y Pereyra (2008) entre otros, afirman que la I-AP se caracteriza por ser colaborativa, participativa, democrática, auto evaluativa,



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

interactiva, que permite una retroalimentación continua, facilita una aplicación inmediata, se realiza dentro de un contexto social y contribuye tanto a la ciencia social como al cambio social con una capacidad transformadora tanto del docente como de sus estudiantes. Del mismo modo, para Lewin (1946), Kolb (1984) y, Carr y Kemmis (2003), la metodología I-AP es un proceso que está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionados entre sí: planificación, acción, observación y reflexión (Ver figura 1).

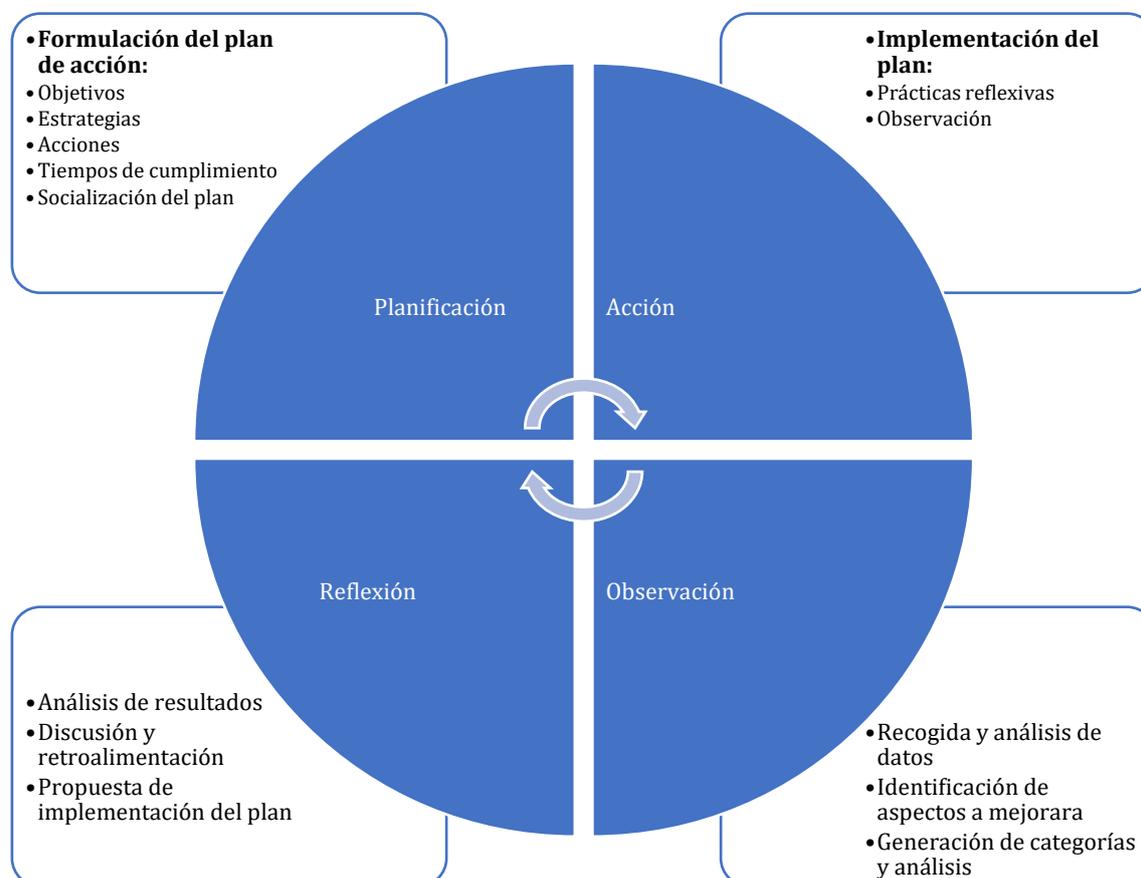


Figura 1. Fases de la metodología I-AP. Adaptado de: (Colmenares, 2012, p. 107)

Soto Gómez y Pérez Gómez (2015) afirman que la Lessons Study (LS) es una metodología de investigación que sustituye a los procesos tradicionales de reflexión y mejora a la práctica educativa, es decir, que aporta a la construcción de saberes y prácticas docentes. La LS tiene su origen y con una amplia difusión en Japón y con gran repercusión en países asiáticos como China, Singapur, Malasia, Indonesia y Tailandia, así como en Norte América, y recientemente en Europa: Suecia y Reino Unido, con pedagogos de reconocida trayectoria internacional, (...). Además, es necesario destacar las aportaciones que realizan estos autores, sobre las características de la LS, que aportan notablemente a mejorar la práctica educativa en países orientales y latinoamericanos, y que actualmente es utilizada en Ecuador en la elaboración de los rediseños de todas las carreras, en las que se destaca la importancia de desarrollar en los estudiantes competencias esenciales para desarrollar procesos de investigación. En otras palabras, la metodología de la LS establece la relación entre un conjunto de prácticas, hábitos, relaciones interpersonales y herramientas que ayudan al docente a trabajar de forma cooperativa en un proceso de acción e investigación centrado en el aprendizaje de los estudiantes que permitan fortalecer el desarrollo de



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

competencias profesionales en comunidades de aprendizaje. Al respecto, Greenwood (2000) afirma que “la investigación-acción es una forma de investigación ‘co-generativ’, en el sentido de que un grupo formado por los dueños legítimos del problema y un investigador profesional se reúnen para codesarrollar sus metas investigadoras y para el cambio social” (p. 33). En el ámbito educativo, es importante el uso forma de investigación, especialmente en situaciones donde se presentan problemas prácticos, incoherencias e inconsistencias entre lo que se persigue y lo que en la realidad se persigue.

La I-AP: LS al ser una herramienta que cuenta con una metodología de investigación que busca relacionar la teoría con la praxis como punto de partida para innovar la educación en todos los niveles, convirtiéndose en el eje de la formación inicial en diferentes espacios del contexto educativo, relacionando de manera cooperativa y colaborativa a docentes y los estudiantes. Por otro lado:

La Investigación – Acción Participativa es una metodología inclusiva que hace participe y protagonista del proceso de enseñanza al alumnado desde el primer día de su formación dando a conocer una estructura que apoya y cohesiona al grupo contribuyendo a la creación de una verdadera comunidad educativa, algo básico en la construcción de la escuela que queremos (Pérez Gómez & Soto Gómez, 2011, p. 64).

Del mismo modo, Colmenares (2012) afirma que “la I-AP constituye una opción metodológica de mucha riqueza, ya que, por una parte, permite la expansión del conocimiento, y por la otra, genera respuestas concretas a problemáticas que se plantean los investigadores cuando deciden abordar una interrogante” (p. 2). Es importante, destacar que la autora menciona que la Investigación-Acción Participativa es una metodología que hace referencia a procedimientos específicos de un estudio científico diferente a la investigación tradicional, puesto que, es una manera concreta de llevar adelante los pasos de una investigación científica.

En este sentido, la I-AP constituye una alternativa para expandir el conocimiento, apoyada en métodos y técnicas comprobadas para dar claridad a la investigación y precisar sus resultados, así mismo, está generando respuestas fiables a los investigadores acerca de los colectivos investigados, sobre todo, ayuda tomar las acciones necesarias y adecuadas para el cambio y la transformación de la sociedad.

2.1 Ventajas e inconvenientes del uso de la metodología

Investigadores como Díaz Méndez 1992, Pérez 2011, Castañeda 2013, entre otros; establecen algunas ventajas e inconvenientes al usar a la I-AP como enfoque cualitativo, para la recogida y análisis de la información con el fin de dar solución a los problemas planteados dentro de un trabajo de investigación (Ver cuadro 1).

A continuación, se muestra el cuadro 1 que resume algunas ventajas e inconvenientes del uso de la metodología I-AP.

VENTAJAS	INCONVENIENTES
Genera un interesante, amplio y creativo proceso de auto-aprendizaje.	Toma mucho tiempo de aplicación, y existen problemas que tienen que ser solucionados a la brevedad posible.
Genera respuestas a los investigadores y al grupo investigado, para tomar acciones	



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

<p>adecuadas para el cambio y la transformación de la comunidad.</p> <p>Favorece la recreación de las redes sociales y los lazos de solidaridad.</p> <p>Desarrolla capacidades participativas y habilidades para el trabajo en equipo y en red, permitiendo aprender, consensuar y negociar.</p> <p>Permite un alto grado de compromiso y corresponsabilidad por parte de los participantes.</p> <p>Proporciona una gran aceptabilidad y riqueza propositiva y proyectiva.</p> <p>Permite describir las relaciones sociales primarias con mayor profundidad y agilidad que otras técnicas.</p> <p>Permite al investigador no solo conocer una determinada realidad o un problema específico de un grupo sino que desea resolverlo.</p> <p>Contribuye a la democratización de la acción educativa, social y comunitaria.</p> <p>Permite la integración masiva de la comunidad.</p> <p>Mediante la participación de la gente se logra concientizar sobre los problemas existentes dentro de los grupos estudiados, sino, sobre la solución de los mismos.</p> <p>Permite reflexionar sobre las necesidades reales existentes en la comunidad.</p> <p>No solo comprende la realidad sino que también, se esfuerza por mejorarla.</p> <p>Absorbe la mayor cantidad de la información proporcionada por la gente, sus creencias y significaciones.</p> <p>Es un ciclo de auto-reflexión para los participantes al momento de dar solución a los problemas planteados en la investigación.</p>	<p>En muchos casos puede haber manipulación de los resultados debido las respuestas falsas y poco creíbles.</p> <p>Dificultad para motivar la colaboración de la comunidad, de las personas, de determinados grupos sociales.</p> <p>No ofrece resultados inmediatos, por tanto, no es recomendable para investigaciones y programas de medio y corto plazo.</p> <p>Genera impaciencia en el equipo promotor y las expectativas de los grupos de trabajo por los resultados.</p> <p>Es un proceso dilatado en el tiempo, pero por ello debe ser entendido como un proceso permanente y recurrente.</p> <p>Acumulación de datos que no tienen que ver con los objetivos propuestos en la investigación.</p> <p>Falta compromiso de participación por parte de la comunidad durante un período más amplio para recoger la información que con otros métodos.</p> <p>El tiempo que se toma en el desarrollo de la IAP es largo, sin tomar en consideración existen problemas que tienen que ser solucionados a la brevedad posible.</p> <p>En algunos casos las personas que participan en el proceso de la I-AP no reúnen las condiciones y capacidades requeridas para llevar el proceso adelante, sin tener pleno juicio del papel que van asumir dentro de la misma.</p> <p>Se cuenta con muy poco tiempo para solventar problemas de mayor complejidad</p>
--	--

Cuadro 1. Ventajas e inconvenientes del uso de la metodología I-AP. Adaptado de: (Pérez, p. 4-5 y Castañeda, 2013, p. 9-10)



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

En este contexto, acorde a las necesidades de estudio en la formación de los futuros profesionales de la Carrera de Educación Inicial, se seleccionan actividades, estrategias, técnicas y plantean instrumentos para la recolección de bibliografía necesaria para utilizarla en el momento más apropiado en cada una de las asignaturas que tributan al desarrollo del Proyecto Integrador de Saberes que presentan los estudiantes al finalizar el nivel. Por tanto, se hace imperiosa la necesidad de resaltar que desde la asignatura se favorece el desarrollo de la reflexión, la escritura, redacción, análisis y síntesis en los estudiantes con relación a los procesos que deben cumplir para manejar la investigación científica dentro y fuera del aula; lo que les permitirá desarrollar habilidades y destrezas empezando desde la redacción de informes de investigación, parafrasear, diseñar párrafos descriptivos en temáticas de interés hasta llegar a la escritura académica.

En los procesos de formación integral que se persigue desarrollar en los universitarios, se debe resaltar la Investigación y la Epistemología; la misma que se encuentra enmarcada a lo largo de la Malla Curricular de la Carrera de Educación Inicial de UTMCH en las tres unidades de formación profesional: Unidad Básica, Profesional y de Titulación. En este sentido, la asignatura Investigación y Acción Participativa: Lesson Study (I-AP: LS), se ubicada en la Unidad de Formación Básica, de los estudiantes del Primer Nivel; donde se la presenta con el objetivo de observar los problemas educativos mediante la I-AP: LS, desarrollar la capacidad de prevención de futuras situaciones con el uso del conocimiento. Está organizada en cuatro unidades de aprendizaje, en donde se pone de manifiesto las competencias investigativas del estudiante con el fin de propiciar situaciones de aprendizajes en el desarrollo de habilidades y destrezas, actitudes y valores, en el manejo de la investigación científica.

3. Materiales y métodos

El diseño de la investigación es de tipo no experimental descriptivo con un enfoque cualitativo y se enmarcó dentro de la investigación – Acción Participativa que permita relacionar desde perspectiva empírica y conductual, realidad curricular y práctica profesional de los estudiantes de la Carrera de Educación Inicial. Para para la recogida de la información se aplicó la técnica de la entrevista semiestructurada.

La población con la cual se trabajó fueron estudiantes de Primer Nivel, paralelo B la asignatura de Investigación y Acción Participativa: Lesson Study (I-AP: LS) de la Carrera de Educación Inicial del semestre mayo-agosto 2018. Para la selección de la muestra se tomó al total de la población que era de 32 estudiantes, de los cuales 29 (90,6%) eran de género femenino y 3 (9,4%) de género masculino.

A continuación, se muestra el cuadro 2, donde se resume el total de la muestra clasificada por género, frecuencia y porcentaje de participantes masculinos y femeninos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	masculino	3	9,4	9,4	9,4
	Femenino	29	90,6	90,6	90,6
Total		32	100	100	

Cuadro 2. Muestra

Con relación al objetivo propuesto se planteó la siguiente interrogante de investigación: La Investigación y Acción Participativa: Lesson Study (I-AP: LS) es una metodología que mejora



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

de la práctica educativa de los estudiantes de la Carrera de Educación Inicial de la Universidad Técnica de Machala.

3.1 Instrumento para la recolección de información

Para la recogida de la información se aplicó la técnica de la entrevista, con la aplicación de un cuestionario semiestructurado de siete preguntas abiertas dirigido a los estudiantes del Primer Nivel de la Carrera de Educación Inicial de la Universidad Técnica de Machala en la asignatura de Investigación y Acción Participativa: Lesson Study (I-AP: LS).

En efecto, se proyecta que los estudiantes de la asignatura de I-AP: LS del Primer Nivel de la carrera de Educación Inicial, de la Universidad Técnica de Machala, identifiquen los pasos para la búsqueda de información científica, en la redacción de documentos y textos científicos – académicos desde la práctica y que den respuesta a las necesidades formativas necesarias en su desarrollo profesional.

La metodología diseñada para el efecto, es la de investigación-acción participativa, como una metodología rectora del proceso investigativo. La organización viene dada por unidades previamente organizadas en el nivel, generándose en cada unidad, procesos investigativos. Para lo cual se proyecta que los estudiantes:

- Identifiquen tipos de textos con la lectura: Expositivos, Argumentativos, Científicos-Técnicos y Académicos.
- Aprovechen los espacios de aprendizajes organizados por la docente para mejorar los aprendizajes.
- Jerarquicen las estrategias necesarias para la redacción de ensayos como producto de la investigación.
- Organicen espacios de investigación para la ejecución del Proyecto Integrados de saberes.
- Programen escenarios de escritura académica para su formación profesional.

Para ello, se hace necesario el desarrollo de competencias en los estudiantes de educación superior, la misma va ganando espacios dentro de las aulas universitarias, donde el docente no solo investiga, sino que lo hace junto a sus estudiantes. En este sentido, Rivas (2011, p. 34), menciona que: “vivimos en un mundo feroz, donde ganar competencias se ha vuelto sinónimo de éxito”. En este sentido, al impartir la asignatura de Investigación y Acción Participativa: Lesson Study (I-AP: LS) a los estudiantes de Primer Nivel, de la Carrera de Educación Inicial se lograron como parte de su formación académica, los resultados de aprendizaje siguientes:

- Aplica la Historia del Arte en los procesos de investigación.
- Diseña estrategias de lectura comentada, argumentativa, de análisis y síntesis.
- Desarrolla destrezas de escritura y redacción de párrafos.
- Muestra habilidades de análisis y síntesis al redactar textos científicos.

4. Resultados

En base a lo planteado en el apartado anterior, se demuestra que los estudiantes del I Nivel paralelo “B” de la carrera en mención, deciden asumir el compromiso del cumplimiento de cada una de las actividades en los temas y subtemas programados en las cuatro unidades didácticas, lo que les permitirá mejorar los procesos de aprendizaje. De cara a esta problemática, se aplicaron a los estudiantes las siguientes interrogantes:

1. ¿Qué habilidades de búsqueda de literatura científica poseen?



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

2. ¿En su formación secundaria, le brindaron la oportunidad de desarrollar habilidades y destrezas investigativas?
3. ¿De 1 a 10, cómo calificaría usted el aprendizaje obtenido en cuanto al desarrollo de la metodología de investigación académica recibida?
4. ¿Sus profesores le facilitaron sitios web donde se podía acceder a información necesaria en su formación?
5. ¿Le enseñaron a redactar, analizar, sintetizar y hacer uso de estos elementos para desarrollar textos de lectura?
6. ¿Le gustaría fortalecer habilidades y destrezas de investigación académica y científica en beneficio de su formación profesional?
7. ¿La asignatura Investigación – Acción Participativa, considera usted que le aportará en su formación profesional?

Resumiendo las interrogantes anteriores se tiene que (Ver cuadro 3):

Cuestionario semiestructurado	Análisis de las respuestas de la entrevista
Pregunta 1	El total de la muestra (n = 32) entrevistada manifestó que en su formación secundaria no desarrolló habilidades en la búsqueda de una adecuada literatura científica (...).
Pregunta 2	Las dos terceras partes (n = 21) de los entrevistados afirman que en el nivel medio, no han desarrollado habilidades y destrezas investigativas dentro las asignaturas que recibieron (...).
Pregunta 3	La mayoría de la muestra (n = 25) afirma en una escala de 4, que el aprendizaje adquirido en cada una de las asignaturas se debe al desarrollo de una metodología de investigación científica (...).
Pregunta 4	Casi el total (n = 31) de los entrevistados indicaron que no les habían facilitado sitios en la web para poder acceder a información adecuada para su lectura e investigación; frente a un reducido grupo que indicaron que por su propia cuenta investigaban y encontraban sitios donde encontraban valiosa información que les servía de apoyo a las asignaturas que recibían (...).
Pregunta 5	Las dos terceras partes (n = 21) de los estudiantes entrevistados indicaron que la institución no les han enseñado frente a un tercio (n = 11) que manifestaron que si les habían enseñado a redactar, analizar, sintetizar y hacer uso de estos elementos para desarrollar textos de lectura (...).
Pregunta 6	El total de la muestra (n = 32) de los estudiantes señalan que les gustaría fortalecer sus habilidades y destrezas en la investigación académica y científica que vayan en formación profesional (...).
Pregunta 7	Del mismo modo, el total de la muestra (n = 32) señala que se encuentra muy entusiasmada y manifiestan gran interés y expectativa de lo que se les enseñará en la asignatura de Investigación y Acción Participativa: Lesson Study (...).

Cuadro 3. Resultado de la entrevista a estudiantes de Primer Nivel de educación Inicial

La I-AP, está concebida como un aprender – haciendo, proceso en el cual el investigador debe actuar como facilitador, orientador y como persona técnica a quien se le consulta. Para realizar un proyecto basado en la “Lesson Study”, se plantea desde dos perspectivas básicas las cuales son:



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

- **Diseño bibliográfico o investigación temática:** Este diseño utiliza datos secundarios, este tipo de investigación es teórica por lo que necesitamos las pruebas suficientes para sustentar nuestro proyecto.
- **Diseño de campo o investigación empírica:** Este diseño utiliza datos primarios que se los obtiene principalmente de la realidad, para la cual se utilizan el Diseño experimental y de Encuestas, como se lo hizo en este ciclo para obtener una información real de la problemática del proyecto que se vaya a realizar.

Se pretende brindar a los estudiantes herramientas adecuadas para mejorar sus aprendizajes en la búsqueda de nuevos conocimientos. Hay que mencionar, que a los estudiantes se les indica que citen los autores y los artículos de los cuales obtuvieron la información, y, por otro lado se necesita que el proyecto sea verificado utilizando métodos como la recolección de datos, una entrevista o una encuesta. “En todos los niveles de educación se requiere que los docentes y estudiantes aprendamos a investigar sobre nuestros propios procesos de enseñanza en el marco de modelos de investigación- acción” (Figueroa Sandoval et al., 2012).

Los estudiantes manifestaron que los conocimientos recibidos y temas planteados, les ayudaron a la realización del proyecto. Es decir, fueron productivos ya que todos investigaron, leyeron, analizaron, razonaron y sintetizaron cada una de las lecturas científicas (artículos), en las cuales se apoyaron para desarrollar temas del proyecto. Situación que les permitió apropiarse de los conocimientos con temas de interés adecuados de su formación académica, y necesaria para mejorar sus procesos cognitivos y poder decodificar, entender e interpretar un texto; convirtiéndose en asiduos lectores que construirán propios aprendizajes significativos con los conocimientos previos utilizando las claves lingüísticas y textuales procedentes del texto.

5. Discusión y conclusiones

La I-AP es una metodología que coadyuva al desarrollo de experiencias formativas en los estudiantes de Educación Inicial, bajo el enfoque cualitativo, crítico, reflexivo y transformador, donde cada uno de los estudiantes pudo abordar su participación como resultado de la comprensión de lo que docente impartía en el aula. Situación que les permitió plantear puntos de vista, análisis de sucesos, propuestas de actividades y estrategias que iban directamente ligadas con las temáticas de estudio. Además, Se pudo evidenciar como los estudiantes desarrollaron destrezas para buscar información que le permita desarrollar su proyecto integrador de saberes (PIS), relacionando la experiencia de sus prácticas pre profesionales con la ejecución del mismo, y lo más enriquecedor fue el compartir dentro del aula de clases, las experiencias que obtuvieron en centros educativos al realizar sus prácticas profesionales.

La I-AP propicia la integración del conocimiento y la acción, junto a cada una de sus experiencias y vivencias como docente en formación, situación que es sumamente valiosa y se convierte en el objeto a ser sistematizado. Por medio de sus acciones se aplicaron la secuencia didáctica dentro del aula con relación a la experiencia de sus prácticas profesionales en los centros educativos donde tuvieron la oportunidad de desarrollar las mismas. Los 32 estudiantes de la Carrera de Educación Inicial que formaron parte de la presente investigación, fueron distribuidos en grupos de dos estudiantes por cada aula bajo la dirección de los 16 docente en ejercicio profesional de los niveles de Educación Inicial y Parvularia del Ministerio de Educación para que compartan sus experiencias y vivencias



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

relacionadas el desarrollo de la metodología de I-AP. Del mismo modo, para que ellos puedan observar los procesos de enseñanza-aprendizaje que las parvularias desarrollaban con los niños de los niveles en mención y traer esa experiencia a las aulas de clase universitaria y socializarla con sus compañeros de estudio.

La UTMACH y el Centro de Investigaciones, para dar cumplimiento con los objetivos de sus líneas de investigación, considera importante la articulación de la investigación con problemas locales, regionales y nacionales, promoviendo la construcción conjunta del conocimiento entre el docente y estudiante. Lo anterior mencionado, sitúa al docente con la responsabilidad y el compromiso de buscar espacios de superación profesional en el ámbito de la investigación e innovación educativa, mediante la participación en los eventos científicos académicos organizados por la universidad, tales como: congresos, simposios, foros, donde los docentes como resultados de la investigación con sus estudiantes, presentan sus trabajos científicos.

Bibliografía

- Balcázar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, 7-8, 59-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1272956>
- Balcázar, F. E., y Hernández, B. (2002). Violencia y discapacidad: Un modelo de intervención basado en la investigación-acción participativa. *Psychosocial Intervention*, 11(2).
- Barba-Martín, R. A., Barba, J. J., y Martínez Scott, S. (2015). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(19), 161-175. <https://doi.org/10.18172/con.2769>
- Cáceres, M., García, R., y Sánchez, L. (2002). Dificultades metodológicas y condiciones organizativas durante el desarrollo de un proceso de investigación-acción. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías Contexto Educativo*, 4(22).
- Carr, W., & Kemmis, S. (2003). *Becoming critical: Education knowledge and action research*. Routledge.
- Castañeda, J. (2013). *Investigación de Acción Participativa*. https://es.slideshare.net/joselyn091/accion-participativa1?next_slideshow=2
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: Una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Figueroa Sandoval, B., Aillon Neumann, M., Herrera Chandía, J., Yáñez Monje, V., & Palavecino Bustos, M. (2012). « El estudio de aprendizaje», un modelo para el desarrollo del conocimiento pedagógico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 55-68.
- Kolb, D. A. (1984). Experience as the source of learning and development. *Upper Sadle River: Prentice Hall*.



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

- Latorre, A. (2003). *Investigación acción*. Graó.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46.
- Molina Olavarría, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa: El caso de la Escuela México. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(ESPECIAL), 147-167. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000300010>
- Pereyra, M. (2008). La investigación acción en educación. *Ministerio de cultura y educación de la nación*, 112-118.
- Pérez Gómez, Á. I., y Soto Gómez, E. (2011). Lesson study: La mejora de la práctica y la investigación docente. *Cuadernos de pedagogía*, 417, 64-67.
- Revelo Rosero, J. E., Revuelta Domínguez, F. I., & González-Pérez, A. (2018). Modelo de integración de la competencia digital del docente universitario para su desarrollo profesional en la enseñanza de la matemática - Universidad Tecnológica Equinoccial de Ecuador. *EDMETIC*, 7(1), 196-224. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.6910>
- Rivas Tovar, L. A. (2011). Las nueve competencias de un investigador. *Investigación administrativa*, 40(108), 34-54. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2448-76782011000200034&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Soto Gómez, E. S., y Pérez Gómez, Á. I. (2015). Lessons Studies: Un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84, 15-28.



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

Autores

JORGE REVELO-ROSETO obtuvo el título de Doctor (PhD) en Formación del Profesorado y TIC en Educación por la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura (España) en 2017. Obtuvo su título de Magíster en Contabilidad y Auditoría – CPA en la Universidad UTE (Ecuador) en 2003. Obtuvo el título de Licenciado en Ciencias de la Educación, Profesor de Enseñanza Media en la Especialización de Matemáticas y Física por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en 1993.

Actualmente es profesor titular de la Universidad UTE de Quito. Sus principales temas de investigación incluyen las áreas de administración, auditoría, contabilidad, planificación estratégica, emprendimientos, matemáticas y afines, aplicaciones matemáticas para ingeniería y física, investigación de modelos educativos con TIC. Miembro activo del Grupo de Investigación Científica GRECO-Latam. Es autor de libros y varios de capítulos de libros y artículos publicados en revistas de alto impacto (Emerging Source Citation Index, Latindex, Redalcy, Scielo, Scopus).

SONIA CARRILLO-PUGA obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación, especialización Educación Inicial y Parvularia en la Universidad Técnica de Machala (Ecuador). Obtuvo el título de Magister en Gerencia Educativa en la Universidad Técnica de Machala (Ecuador).

Actualmente es profesora contratada de la Unidad Académica de Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Machala (Ecuador). Sus principales temas de investigación incluyen el desarrollo de estrategia metacognitivas para mejorar el nivel de comprensión lectora y hermenéutica. Es autora de varios de capítulos de libros y artículos publicados en revistas de alto impacto (Emerging Source Citation Index, Latindex).

CONSUELO REYES-CEDEÑO obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación especialidad Filosofía y Ciencias Sociales en la Universidad Técnica de Machala (Ecuador). Magister en Docencia Universitaria e Investigación en la Universidad Técnica de Machala (Ecuador). Doctora en Currículo en la Universidad Técnica de Machala (Ecuador).

Actualmente es Docente Titular de la UTMACH, experiencia docente 30 años. Coordinadora de la Carrera de Educación Inicial. Autora de capítulos de libros, artículos científicos y ponencias.

CLARA ANDRADE-ERAZO obtuvo el título de Máster en Formación y Perfeccionamiento del Profesorado en la Universidad de Salamanca, España en 2019. Obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación, Mención Lenguaje y Comunicación en la Universidad UTE (Ecuador) en 2012. Obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación, Mención Ciencias Sociales en la Universidad UTE (Ecuador) en 2007.

Actualmente es docente Titular de la Unidad Educativa “Gabriela Mistral” y de la Unidad Educativa Cardenal de la Torre, de Quito (Ecuador). Autora de capítulos de libros, artículos científicos y ponencias.



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



REVISTA

CÁTEDRA

Los estereotipos de género en la construcción de la mujer fang: una educación patriarcal para la sumisión

Gender stereotypes in the construction of Fang women: a patriarchal education for submission

Pedro Bayeme Bituga-Nchama

Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, Bata-Litoral

pedrobayem@gmail.com

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

(Recibido: 10/08/2020; Aceptado: 15/08/2020; Versión final recibida: 27/08/2020)

Cita del artículo: Bituga-Nchama, P. (2020). Los estereotipos de género en la construcción de la mujer fang: una educación patriarcal para la sumisión. *Revista Cátedra*, 3(3), 143-160.

Resumen

El objetivo fundamental de esta investigación es evidenciar que los estereotipos de género forman parte de la educación patriarcal que recibe la mujer fang. Este modelo de educación sociocultural está basado en la sumisión y en la dependencia, con pautas de comportamiento para someter a la mujer al servicio del hombre. En un contexto así, no se puede hablar de igualdad porque se infravalora las aptitudes de la mujer, por considerarla socioculturalmente inferior al hombre y que, por lo tanto, debe quedar solo en el ámbito privado. Este modelo de educación promovido por la existencia de estereotipos de género, es una manera de construir socialmente el tipo de mujer que necesita la sociedad. Por ello, la solución que se propone es el desmantelamiento de los estereotipos de género que constituyen los óbices sociales creados por el patriarcado, para favorecer exclusivamente a los hombres en detrimento de las mujeres. El método utilizado en esta investigación es explicativo-descriptivo, a partir de la metodología cualitativa, basada en la revisión bibliográfica y la observación directa sobre la situación de la mujer en la cultura fang, en cuanto a los estereotipos de género se refiere. Los resultados alcanzados con este estudio, ponen de manifiesto que es necesario el empoderamiento de la mujer para que salga del *status quo sempiterno* en que se encuentra debido a la educación sociocultural que se la ha



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

Revista Cátedra, 3(3), pp. 143-160, septiembre-diciembre 2020. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v3i3.2465>

inculcado. Por eso, las voces mismas de las mujeres fang, reclaman desde los colectivos feministas, un desmantelamiento total de este modelo educativo patriarcal.

Palabras clave

Educación, estereotipo, género, patriarcado, sumisión.

Abstract

The fundamental objective of this research is to show that gender stereotypes are part of the patriarchal education that Fang women receive. This model of socio-cultural education is based on submission and dependence, with behavioral guidelines to subject women to the service of men. In a context like this, one cannot speak of equality because women's abilities are undervalued, considering them socio-culturally inferior to men and that, therefore, they should remain only in the private sphere. This model of education, promoted by the existence of gender stereotypes, is a way to socially construct the type of woman needed by society. For this reason, the solution proposed is to dismantle the gender stereotypes that constitute the social barriers created by patriarchy, in order to favor only men to the detriment of women. The method used in this research is explanatory-descriptive, based on the qualitative methodology, which is based on a review of the literature and direct observation of the situation of women in the Fang culture, as far as gender stereotypes are concerned. The results achieved with this study show that it is necessary to empower women in order to leave the everlasting status quo in which they find themselves due to the socio-cultural education that has been inculcated in them. For this reason, the very voices of Fang women, from the feminist collectives, demand a total dismantling of this patriarchal educational model.

Keywords

Education, stereotype, gender, patriarchy, submission.

1. Introducción

El propósito fundamental de este artículo es explicar la manera en la que los estereotipos de género intervienen en la construcción de la mujer fang, creando así un modelo de educación donde la mujer es sumisa al hombre. Este estudio que es producto de una investigación a partir de la revisión bibliográfica existente sobre esta cuestión, además, partiendo de la observación directa de este contexto cultural, se analiza las relaciones de género dentro de la sociedad ecuatoguineana, las cuales están marcadas por el dominio del hombre sobre la mujer. El sistema patriarcal fang ha educado a la mujer desde la subordinación y la opresión, todo ello porque este sistema al que aludimos representa la supremacía de lo masculino sobre lo femenino. Por consiguiente, nuestro problema se plantea desde la perspectiva de que la educación que recibe la mujer fang, debido al sistema patriarcal, hace que sea un ser dependiente del hombre y que, por eso, tenga que pasar por una serie de vejaciones que la denigran como persona, tal es el caso de la violencia de género que sufre a mano del hombre. El sistema patriarcal fang vilipendia a la mujer por considerarla un ser débil que necesita estar siempre supeditada al hombre, por eso, la educación de la mujer está orientada para servir al hombre y para la crianza de los hijos. Es por ello que, dentro de este sistema la mujer está relegada al ámbito de lo privado que corresponde a la casa-cocina, mientras que el hombre ocupa el espacio público.



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

La lógica que sigue el sistema patriarcal fang permite o coloca al hombre en el centro de todas las cosas, de allí que sea una cultura androcéntrica donde los varones disponen lo que creen conveniente que deben hacer las mujeres. En suma, toman decisiones sobre sus sentimientos y comportamientos, incluso sobre su propia reproducción. En efecto, al partir del hecho de que la mujer es un ser débil, se da por sentado que el hombre debe hacerse cargo de ella, mientras que, por su parte, la mujer debe complacer a su esposo. Esta educación ha sido posible gracias a la creación de una serie de estereotipos que representan a la mujer como una auténtica sumisa al varón. Sin embargo, también hay que destacar que esta educación de la mujer desde la sumisión, fue incluso agravada durante la guinea española, ya que las misioneras que se encargaban de educar a las mujeres nativas, lo hacían también desde la mentalidad occidental. Por eso, en los centros habilitados para la educación de las niñas, se las enseñaba principalmente las labores domésticas, porque tenían que ser buenas esposas. En este sentido, se puede afirmar que, en la educación para la sumisión de la mujer al hombre, también intervinieron los colonos de la guinea española, para adoctrinar a la mujer. Este argumento, es corroborado por Olegario Negrín Fajardo, uno de los principales estudiosos del sistema educativo de la Guinea española, quien sostiene que:

Las religiosas quisieron imponer con rigor la educación de la mujer según los cánones establecidos en Europa: enseñanza de las labores domésticas y para ser una buena esposa católica, que permitiera fundar un hogar modélico junto algún muchacho educado en las escuelas de los misioneros (Negrín Fajardo, 2011, pág. 114).

Por consiguiente, la temática que planteamos en este trabajo es una cuestión antropológica de actualidad que se debate frecuentemente en la sociedad ecuatoguineana. A pesar de que los estereotipos son construcciones culturales que afectan tanto al hombre como a la mujer, sirven de elementos discriminatorios donde la mujer termina siendo infravalorada. Se ha empleado la terminología de construcción, porque en la cultura fang se ha asignado a la mujer unos determinados roles estereotipados en función de su sexo, siendo el estereotipo más frecuente el de mujer sumisa, oprimida o subordinada al hombre. Así se ha construido culturalmente a la mujer ecuatoguineana. Al abordar la cuestión de los estereotipos de género en la construcción de la mujer fang, debemos prepararnos para afrontar problemas graves, porque lo que se ha querido que se sepa de la mujer ha sido siempre a través de estigmatizaciones o roles que presentan a la mujer como débil y dependiente del hombre. En la sociedad ecuatoguineana, la mujer ha sido construida y presentada al mundo como un ser que no podía valerse por sí misma, de ahí que siempre tenga que estar subordinada bajo la tutela y protección del hombre. La representación social de la mujer fue construida o pensada desde tiempos muy longevos del sistema patriarcal fang. La mujer se construyó como una persona que se dedicaría exclusivamente para la casa, que tenía que ser sumisa, respetando siempre a su marido como significado de una buena esposa. El verdadero conflicto que actualmente se observa con los estereotipos de género en la sociedad ecuatoguineana, hace que la mujer de hoy se debata con su cultura.

La educación patriarcal es la causa de la sumisión de la mujer fang. Los estereotipos de género son mecanismos de opresión que dan oxígeno a este modelo de educación y, constituyen una lacra para la sociedad ecuatoguineana porque representan el dominio histórico que el hombre viene ejerciendo sobre la mujer. Partiendo de la cuestión que se ha planteado anteriormente, nos surgen los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los estereotipos más sobresalientes en la construcción de la mujer fang? ¿En qué aspectos



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

favorecen estos estereotipos a la mujer fang? ¿Es posible hablar de igualdad en un contexto donde lo masculino impone sobre lo femenino? ¿Puede la ideología feminista combatir la educación patriarcal para la sumisión de la mujer fang?

Dar respuesta a estos interrogantes, resulta crucial para entender el método de dominación masculina que el sistema patriarcal fang de Guinea Ecuatorial ejerce sobre la mujer para mantenerla en un *status* constante de dominio. En base a ello, se ha visto oportuno presentar una tesis para poder responder a esos interrogantes y fundamentar mejor nuestra argumentación sobre la influencia de los estereotipos de género en la construcción de la identidad de la mujer fang. En efecto, la tesis que defendemos es la siguiente: *los estereotipos de género asignados a la mujer fang, han contribuido para construir una imagen distorsionada de ella, la cual ha sido posible gracias a la educación del sistema patriarcal, enfocada en la sumisión de la mujer*. Esta tesis se desarrollará a partir de los argumentos de varias autoridades científicas.

2. Estado de la cuestión

Hablar sobre las relaciones de género en el sistema patriarcal fang, constituye al día de hoy, una tarea complicada, puesto que no existe mucha literatura académica escrita sobre este particular, esto se debe principalmente a que los estudios de género en Guinea Ecuatorial son muy escasos. La existencia de los estereotipos de género en la sociedad ecuatoguineana, es una cuestión que desafía muchos estudios sociales porque las relaciones de género entre los fang son muy complejos. Sin embargo, se observa una tendencia común que, según la ideología feminista, sufren todas las mujeres del mundo, nos referimos a la subordinación de la mujer al hombre. Esta subordinación de la mujer fang al hombre, ha hecho que se sostenga que “las relaciones de género todavía se perciben desde el punto de vista de dominación masculina” (Pérez-Armiño, 2018, pág. 30). Por ello, la educación sociocultural que ha recibido la mujer, es la manifestación del sistema patriarcal Fang, caracterizado por el dominio del hombre sobre la mujer.

En el ámbito académico, existen varios investigadores e investigadoras que abordan la cuestión de los estereotipos de género. Es decir, existe muchísima literatura acerca de términos como estereotipo, género o patriarcado. Por eso, vamos a valernos de este marco teórico que existe sobre esta cuestión para argumentar mejor sobre los estereotipos de género en la cultura fang. En este sentido, conviene matizar que, al tratar sobre los estereotipos de género en la construcción de la identidad femenina, es decir, la manera de que la cultura fang concibe a la mujer. Cabe decir que, según se ha destacado anteriormente sobre la escasez de estudios de género en el sistema patriarcal fang, nos basaremos principalmente en los textos que se manejan dentro de la teoría feminista para conceptualizar y politizar de esta forma, las desigualdades entre lo masculino y lo femenino.

Antes de comenzar a desarrollar detalladamente esta cuestión, conviene ofrecer o fundamentarnos sobre los términos de patriarcado, género y estereotipo. En el ámbito académico, el patriarcado es una cuestión muy importante para analizar las relaciones de género. Aunque también debemos precisar que no es una estructura muy universal como se sostiene en algunas corrientes feministas. En el caso de Guinea Ecuatorial, la dominación que el hombre ejerce sobre la mujer hace que utilicemos este concepto para explicar situaciones de dominio dentro de esta cultura. En este sentido, Victoria Sau Sánchez una de las activistas más destacadas en la conceptualización de la teoría feminista en España, sostiene que:



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

El patriarcado es una toma de poder histórica por parte de los hombres sobre las mujeres cuyo agente ocasional fue de orden biológico, si bien elevado éste a la categoría política y económica. Dicha toma de poder pasa forzosamente por el sometimiento de las mujeres a la maternidad, la represión de la sexualidad femenina, y la apropiación a la fuerza de trabajo total del grupo dominado, del cual su primer, pero no único producto son los hijos (Sau Sánchez, 2001, págs. 237-238).

Partiendo de esta reflexión, la opresión y las injusticias que sufren las mujeres frente a los hombres en estos contextos, son catapultadas por la existencia de obstáculos como los estereotipos de género que dictan la manera en la que se deben comportar los ciudadanos en función de su sexo, pero detrás de todo eso está la discriminación que sufre la parte femenina a manos de los hombres. El patriarcado habría que entenderlo como una ideología que favorece solo y únicamente a los hombres, en detrimento de las mujeres. En otras palabras, el patriarcado “se define como un sistema de dominación sexual que es, además, el sistema básico de dominación sobre el que se levantan el resto de las dominaciones, como la clase y la raza” (Varela, 2019, pág. 109). Además, esto hace entender que los varones son en la medida de lo posible, los más beneficiados de este sistema, puesto que pueden ejercer su poder y dominio sobre la mujer y la sociedad lo vería como algo totalmente legítimo y normal, es lo que ocurre con la violencia de género, la cual suele ser tolerada por la gente, por concebirla como algo normal que el hombre hace a la mujer. Esta postura no es de sorprender puesto que es “un sistema de dominación y explotación que habría sustituido al antiguo matriarcado” (Puleo, 1995, pág. 13). Téngase en cuenta que en el caso de la cultura fang, no existen testimonios de un poder matriarcal. Además, pese a encontrar etnias en Guinea Ecuatorial que aparentemente son matriarcales, hay que señalar que el patriarcado es un patrón cultural a todas las etnias del país. Partiendo de la premisa de que el patriarcado es un sistema de dominación, este utiliza la categoría de género para oprimir, infravalorar y subordinar sistemáticamente a la mujer. Por eso, “el objetivo fundamental del feminismo es acabar con el patriarcado como una forma de organización política” (Varela, 2019, pág. 231).

Por otra parte, en relación al género constatamos que es una diferencia de tipo social que el sistema patriarcal utiliza para establecer la diferencia existente entre ellos y ellas. El género no es biológico sino social, es lo que cada cultura o sociedad entiende lo que es masculino o femenino. Siendo un poco más precisos, “el género es una construcción cultural correspondiente a los roles o estereotipos que en cada sociedad se asignan a los sexos” (Elósegui, 2011, pág. 47). Esto da entender que tanto hombres como mujeres somos productos de una construcción social y no biológica, al menos, eso es lo que se deduce con la explicación que se ofrece dentro de la perspectiva feminista. Conscientes de que en esta investigación abordamos solo y exclusivamente la situación de la mujer fang, todas las mujeres según la ideología feminista, son prácticamente iguales porque todas sufren y se enfrentan en menor o mayor grado al sistema patriarcal. Por eso, existen los estereotipos de género, los cuales “hacen referencia a los rasgos que supuestamente poseen los hombres y las mujeres, lo cual distingue a un género de otros” (Baron & Byrne, 1998, pág. 262). En efecto, se trata de unas etiquetas que intervienen en la socialización de las personas humanas. En función de estas etiquetas, nos comportamos de una determinada manera.



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

La sumisión que relacionamos como una manera que se ha utilizado desde el sistema patriarcal fang para educar a la mujer, no es más que una etiqueta o, mejor dicho, un estereotipo. Es sumamente importante insistir en que los estereotipos de género son “sistemas de creencias compartidas acerca de los grupos de hombres y de mujeres en general o sobre las características de masculinidad y feminidad por ellos desarrolladas” (Barberá Heredia, 2004, pág. 79). Por eso, en sociedades como la de los fang, estos estereotipos pasan a ser naturales y se van multiplicando de una generación a otra. Con estos principios sobre los estereotipos de género, vamos a proceder a desarrollar tesis propuesta, apoyándonos siempre en algunos autores que también han abordado una temática similar a la nuestra.

3. Defensa de la tesis

Según se ha anunciado *ut supra*, la tesis que se defiende en este trabajo es la siguiente: *los estereotipos de género asignados a la mujer fang, han contribuido para construir una imagen distorsionada de ella, la cual ha sido posible gracias a la educación del sistema patriarcal, enfocada en la sumisión de la mujer.*

La mujer ecuatoguineana es producto de su cultura, esto significa que la manera de ser, sentir, hablar o actuar, lo ha aprendido mediante un sistema de socialización establecido para su sexo. Esto es, una construcción patriarcal de la identidad femenina. La mujer fang es fruto de una construcción donde tiene que comportarse en función de cómo lo dice su cultura. De allí que los estereotipos de género marquen significativamente la realidad de todas las mujeres ecuatoguineanas. Al respecto, Colás y Villaciervos sostienen que “los estereotipos constituyen, por tanto, herramientas socioculturales sobre las que se asientan normas de funcionamiento social a la vez que sirven de referente para estructurar la identidad de los sujetos” (Colás Bravo & Villaciervos Moreno, 2007, págs. 35-58).

En este sentido, podemos afirmar que los estereotipos nos informan de cómo han de ser nuestros comportamientos en la sociedad. El resultado que se obtiene es que, la mujer termina siendo domesticada para ser buena esposa y estar al servicio del hombre, sucede en la etnia fang. El sistema patriarcal fang no es un producto de hoy, sino más bien se trata de un sistema muy longevo, con varios siglos de existencia en los que se ha llevado a cabo una construcción de la identidad de la mujer, para someterla a la voluntad del hombre. Hay que reconocer que las mismas mujeres también contribuyen a mantener vivo ese sistema. Señalamos que contribuyen porque al ser adoctrinadas por el sistema patriarcal, las mismas han transmitido o reproducido las pautas de comportamiento aprendidas de sumisión, por ello, está tan robustecido este sistema patriarcal.

La opción de poder elegir y decidir no es un valor que podamos decir que existe en la cultura fang. Al contrario, la distribución de los géneros es la que pone las pautas de esta subordinación. No queremos hablar de una cultura machista donde el androcentrismo brilla por sí solo, más bien podemos decir que como en otras culturas del mundo, los fang han seguido el mismo sistema patriarcal, el cual “se caracteriza por la autoridad de los hombres sobre las mujeres y sus hijos impuesta desde las instituciones” (Castells, 1998, pág. 159). Se trata de una arquitectura sistemáticamente establecida por los hombres para beneficiar únicamente a los hombres. De todas las instituciones que tiene el sistema patriarcal fang, el matrimonio representa el principal foco de desigualdades entre hombres y mujeres, eso porque la dote la entrega el hombre para casar a la mujer.



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

A pesar de esta situación, “la institución matrimonial es la columna vertebral de la arquitectura social africana” (Ondó Ndjeng, 2013, pág. 13). Este planteamiento es así porque el hombre fang, al ser africano, entiende que se desarrolla plenamente dentro del matrimonio porque a través de este puede asegurar la continuidad de su legado. Para asegurar esta continuidad, se ha tenido que subyugar a la mujer para que solo se dedique hacer posible la continuidad del legado de los hombres. Son varios los problemas que la mujer fang tiene que enfrentar a lo largo de su vida, pero el más terrible es tener que aprender a ser mujer de acuerdo a los cánones que la cultura establece para ellas. Como individuo perteneciente a la cultura fang, la mujer está llamada al respeto de estas normas, siempre y cuando no laceren su dignidad. Por tanto, es importante hacer una revisión de estas normas culturales que fueron establecidas por los varones, en un momento del que no se tiene referencias escritas. Por consiguiente, dentro del sistema patriarcal fang no se puede hablar de igualdad entre los hombres y las mujeres, sino más bien de opresión y subordinación que son las caras visibles de la desigualdad entre los sexos en la cultura fang. En consecuencia, los estereotipos de género han servido para educar a la mujer para estar constantemente supeditada al hombre. Por eso, el espacio por excelencia donde se ha llevado a cabo este tipo de educación sociocultural, es el espacio privado, que en la cultura fang representa la casa-cocina. Los espacios están bien diferenciados, para que la mujer ocupe lo privado y el hombre lo público. Se debe respetar estas normas culturales para que la sociedad avance con *equilibrio*.

No obstante, ese equilibrio es un supuesto, ya que el hombre siempre impone su voluntad para que la mujer le obedezca. Por ejemplo, en la sociedad ecuatoguineana, hay un estereotipo común a todas las mujeres, nos referimos a que siempre están en casa cuidando a los hijos, es decir, siempre están ocupando el espacio privado que suele ser sobre todo la cocina. Mientras tanto, los hombres se ocupan de proveer y suministrar alimento a sus familias.

La existencia de estos estereotipos, frenan considerablemente el avance de las mujeres, además, hacen que sean más propensas a sufrir cualquier tipo de violencia de parte de su marido. Las razones culturales que se aducen para justificar esta sumisión, son que la mujer es un ser débil que hay que cuidar y proteger porque es incapaz de valerse por sí misma. Toda una generación de mujeres que actualmente son nuestras madres, ha crecido bajo la creencia de que son dependientes porque la naturaleza lo ha hecho de esta forma, cuando en realidad es la manera en que las han educado para ser sumisas. Por eso, perfectamente nos encontramos con que:

Las mujeres, tal y como el estereotipo las retrata, serán consideradas como naturalmente destinadas a la vida privada, a la maternidad y al cuidado de la familia. Y poco interesadas por cualquier otra actividad, especialmente aquellas vinculadas al ámbito público (Bosch Fiol & Ferrer Pérez, 2003, pág. 119).

En esta cita, se recoge uno de los argumentos que se ha presentado anteriormente al sostener que en la cultura Fang, la mujer tiene mayor representatividad en el espacio privado, que es la casa-cocina, donde prepara los alimentos que su marido trae al hogar, y se los lleva al espacio público que es, en primer lugar, el comedor de la casa, y en segundo lugar, el patio o la casa de palabra (*abaa*) donde su marido suele quedarse para charlar con sus amigos, unos varones que son igual a él. La dependencia es producto del sistema patriarcal fang, sin ella no existiría mujer que quiera que su marido la humille o la



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

infravalore constantemente. Es una cuestión antropológica de actualidad empoderar a la mujer ecuatoguineana en general, deconstruyendo los estereotipos de género que conducen a la sumisión.

Los estereotipos de género son factores que coadyuvan a un trato vilipendiado para la mujer. Una sociedad con parámetros de subordinación tan arraigados, está llamado al cambio porque de lo contrario, estaríamos justificando un trato vil para las personas humanas, ultrajando o violando sus derechos naturales que poseen como personas que son. Dos son principalmente los estereotipos de género que conducen a educación sociocultural para la sumisión de la mujer ecuatoguineana.

1. La mujer es sumisa. Este estereotipo marca sin lugar a dudas, las relaciones de género en Guinea Ecuatorial. Es un precepto cultural que hace que cualquier hombre se sienta con la autoridad suficiente para imponer su voluntad sobre la mujer. No únicamente a la mujer como esposa, sino también como madre o hermana. El varón tiene el estereotipo de dominante por eso, debe actuar como tal. Hay que señalar que esta sumisión se ve flaqueada por la penetración de la ideología feminista en la sociedad ecuatoguineana.

Por esta razón, se ha llegado afirmar que si en la sociedad ecuatoguineana existe:

Una conflictividad entre el feminismo y el patriarcado es porque los hombres no están dispuestos a que la mujer también asuma el poder. Entendiéndose por poder aquí, el hecho de que la mujer también pueda realizar tareas que tradicionalmente han sido de los hombres. La lucha contra la opresión exige que la mujer se desvincule del sistema patriarcal porque es totalmente incompatible con la ideología feminista. (Bituga-Nchama, 2020, pág. 20).

Evidentemente, asumir el poder es una manera de salir del estereotipo de género de la sumisión que se ha asignado a la mujer, aunque pensamos que el poder implica empoderar a la mujer para que ella sea capaz de decidir también por su futuro.

2. Dependencia. Aunque este estereotipo de género esté vinculado con el anterior, constituye una de las principales maneras de oprimir a la mujer en la sociedad ecuatoguineana. Existe muchísima dependencia de la mujer en esta sociedad. Por citar, hay dependencia económica, entre otros tipos de dependencia donde la mujer se ve encarcelada o acorralada e incluso atornillada a un hombre porque no haciéndolo le iría muy mal en la vida. Esta es la educación que el sistema patriarcal ha incrustado en la mentalidad de la mujer.

La dependencia económica implica una dependencia total de la mujer al hombre. Esta estrategia del sistema patriarcal para oprimir a la mujer, ha sido criticada fuertemente desde el llamado feminismo radical. Sobre esta cuestión Millet señala que:

Uno de los instrumentos más eficaces del gobierno patriarcal es el dominio económico que ejerce sobre las mujeres [...]. Ya que en las sociedades patriarcales la mujer siempre ha trabajado, realizando con frecuencia las tareas más rutinarias o pesadas, el problema central no



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

gira en torno al trabajo femenino, sino a su retribución económica (Millet, 1995, pág. 94).

Para construir una sociedad igualitaria, hay que comenzar eliminando aquellos mecanismos que, como los estereotipos de género, sirven de óbices que obstruyen la vida de la mujer. La socialización diferenciada es un mal social que frena tanto hombres como mujeres, aunque estas últimas son siempre las que más dificultades tienen. Tal es así que Beauvoir, una de las principales representantes de la teoría feminista, afirma que “la pasividad que caracteriza esencialmente a la mujer “femenina” es un rasgo que se desarrolla en ella desde sus primeros años” (De Beauvoir, 1949, pág. 118). En suma, el estereotipo de pasividad no es algo natural, sino social o cultural que han construido los grandes patriarcas de las distintas etnias de Guinea Ecuatorial. Evidentemente, la mujer fang ha sido forjada por el sistema patriarcal como una sumisa y dependiente de los varones. La sumisión y dependencia de la mujer, como se ha señalado anteriormente, son los principales estereotipos de género que se asigna a la mujer en esta sociedad, parten desde sus ancestros, donde tenían a la mujer sola y exclusivamente para las tareas de casa y no podía pensar ni en poder formarse académicamente porque era algo que en ese momento solo podían hacer los varones, los ostentosos del conocimiento y la fuerza. Una visión muy androcéntrica del mundo donde lo masculino, es lo correcto y lo natural, lo más perfecto del mundo. Visto las cosas desde esta perspectiva se sostiene que:

Las mujeres han de ser (según el estereotipo tradicional) débiles, sin iniciativa y dependientes del varón entre otras características. [...]. Ser fémica es ser sensible, cariñosa, comprensiva, amable, respetuosa, dependiente, sumisa, débil, coqueta, trabajadora, maternal (López López & Recio González, 2008, pág. 117).

En líneas generales, los estereotipos de género son un obstáculo en la vida de toda la sociedad, pero, sobre todo, en la de la mujer fang, quien ha pasado por difíciles situaciones por la existencia de este tipo de obstáculos sociales. El sistema patriarcal deshonra a la mujer por considerarla un ser frágil que necesita estar siempre supeditada al hombre, por eso, la educación de la mujer está orientada para servir al hombre y para la crianza de los hijos. Los estereotipos de género oprimen y envilecen el correcto desarrollo de las aptitudes de la mujer. Intervienen gradualmente en la construcción femenina, una construcción que debe ser demolida, por eso, Beauvoir sostuvo que:

No se nace mujer, se llega a serlo. Ningún destino biológico, sociológico o económico determina la figura que presenta la hembra humana en la sociedad: es la civilización como un todo la que produce esa criatura, intermedia entre hombre y eunuco, que se describe como femenina (De Beauvoir, 1949, pág. 5).

Con estas palabras Beauvoir sentaba las bases de las que emanarían muchas teorías sobre las que actualmente se sustenta el movimiento feminista. Dentro del sistema patriarcal fang se han asignado a las mujeres unos roles y pautas de comportamiento que sirven para definirlos. En este sentido, Victoria Sau Sánchez destaca que:

Estos patrones de comportamiento los vamos aprendiendo desde la cuna, de generación en generación, a través de la familia, la escuela y los sistemas de representaciones, y ello ha otorgado a las mujeres mucho



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

menor margen de actuación que a los hombres para acceder a la política, a estudios, a la propiedad, a disponer de dinero propio, etc., medidas que tienden a homogeneizar al grupo (Sau Sánchez, 2001, pág. 50).

A partir de esta perspectiva de Sau Sánchez, claramente feminista, todas estas asignaciones que no tienen una fundamentación natural sino social o cultural, terminan conformando la identidad de las mujeres creando así lo que son los estereotipos, es decir, “[...] conjuntos de ideas empaquetadas, basadas en prejuicios, sobre las que por comodidad la mayoría de las personas no ejercen ningún juicio crítico” (Sau Sánchez, 2001, pág. 48). Esto significa que la existencia de los estereotipos depende de las convicciones que tiene la gente sobre lo que les aventaja. Así, por ejemplo, en la etnia fang encontramos varios estereotipos culturales de la mujer. Además de lo que se ha destacado *ut supra*, algunos de los estereotipos de género que según el feminismo se atribuyen a las mujeres de la etnia fang, son los siguientes:

1. La palabra de la mujer no vale absolutamente nada porque no puede razonar objetivamente. De hecho, en la lengua fang existe una expresión peyorativa en donde se señala que *la orina de la mujer no puede sobrepasar el tranco de un árbol caído (moño ho memina ma dan Nkog)*.
2. La mujer es la causa del mal en la etnia fang, ya que es la que trajo el hechizo (*evú*). Por lo que, hay que tener cuidado con la mujer.
3. La mujer no puede comer ciertos animales, con la excusa de que al hacerlo podría quedar estéril. No obstante, aunque esto último no parezca un estereotipo, resulta un agente de discriminación sobre todo por el sexo dentro de la cultura fang.

En síntesis, los roles o estereotipos de género en la etnia fang, son argumentos falaces que sirven para justificar la inferioridad y sumisión de las mujeres. Por ejemplo, que actualmente las mujeres estén masivamente presentes en la educación primaria y secundaria, es porque se ha abandonado la visión cultural que concebía a la mujer como un ser que no servía para ir a recibir clases porque su función principal para la familia es casarse y servir a la familia de su esposo. Por eso, no tiene necesidad de estudiar, porque el raciocinio es exclusivamente de los varones. Hay un peligro real en relación a los logros que ha conseguido la mujer ecuatoguineana en general para salir de lo privado a lo público. Existe una amenaza constante que pretende detener todo lo conseguido hasta ahora. Algunos investigadores sostienen que:

La mujer debe recuperar y hacer una revisión crítica de la *fa*, el espacio privado, que ocupaba la parte trasera de las casas tradicionales fang. Lo contrario sería simplificar la visión del papel femenino en la sociedad guineana de acuerdo a los parámetros occidentales. La *fa* es «la propiedad más preciosa de la mujer», un espacio central del poblado donde se decide la vida de la comunidad frente al *nseng*, un espacio superficial y traicionero. Ahora bien, la mujer independiente debe tomar una decisión sobre el lugar que quiere ocupar en la sociedad: la *fa* o el *nseng*, la visión tradicional o la occidental (Mbana Nchama, 2011, págs.127-129).

En respuesta al planteamiento de Mbana Nchama, no se debe volver hacer una revisión crítica de nada. Ningún paso atrás para volver al espacio privado. La visión tradicional relega a la mujer a un ámbito que la oprime, lo cual es intolerable para la visión moderna, no occidental. Preferimos hablar de visión moderna porque en ella la mujer fang, gracias a



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

los aportes teóricos y críticos contra la cultura patriarcal, puede decidir sin ninguna influencia occidental y si lo hiciese, eso tendría que ayudarla a trazar su futuro. No se puede cometer un error de raciocinio al pensar que la *fa*, el espacio privado, la casa-cocina, es el mejor lugar para la mujer. Por estar en él, las mujeres quedaron excluidas del conocimiento porque no eran consideradas aptas para esta labor. En la actualidad, la conciencia feminista que se registra en Guinea Ecuatorial no tiene precedentes. Su propósito es destruir el espacio privado donde el sistema patriarcal “ha cosificado y mercantilizado a la mujer de una forma extrema” (Pérez Armiño, 2018, pág. 55). De hecho, es totalmente inaudito repensar en un espacio privado para las mujeres. Eso es lo que conlleva a que “determinados sectores de la población femenina se han movilizadado en un nuevo activismo que pretende ver en la tradición fang los principios que han justificado ideológicamente la dominación de la mujer” (Pérez Armiño, 2018, pág. 56). En suma, continuar desmontando el espacio privado es la vía a seguir hacia el camino de la igualdad, modificando así las relaciones de género en el sistema patriarcal fang de Guinea Ecuatorial.

Los diferentes espacios entre las mujeres y los hombres también han permitido que los estereotipos género establecidos por el sistema de educación patriarcal, se consoliden de tal forma que cada uno de los sexos desempeñe su rol. Resulta que, al observar los roles, los hombres están en una situación de dominio, mientras que las mujeres se convierten en dominadas. Por tanto, no puede decirse que el patriarcado esté erradicado en la sociedad ecuatoguineana, al contrario, está muy robustecido, aunque actualmente sufre ciertas presiones de parte de las activistas feministas de esta sociedad. Lo cierto es que los estereotipos de género son aspectos de la vida cotidiana de la sociedad ecuatoguineana, creado por los hombres y reproducido por las mujeres, por eso, resulta también difícil salir de esta situación. Al respecto, Trifonia Melibea Obono, una de las principales activistas en la lucha por los derechos de las mujeres en Guinea Ecuatorial, en una entrevista concedida al periódico ABC, destacó que:

El hombre crea un modelo educativo, la mujer lo reproduce. Y cuando la madre se revuelve contra ese sistema de educación recibe la violencia del padre. La mujer es la que transmite, pero el poder real está en manos del hombre. Realmente ella es la que educa, pero la persona que le dice «educa así» es él [...]. En la etnia fang quien manda es el hombre. No importa lo que la mujer diga cualquier cosa. Y de hecho cuando aparece papá en casa todo el mundo se calla (Melibea Obono, 2016).

A raíz de lo anterior, la dominación es reproducida porque la mujer ha sido educada para someterse y estar al servicio del hombre. Este es el patrón que hace que la mujer ecuatoguineana sea vulnerable. En consecuencia, la educación patriarcal se ejerce desde las familias hasta la misma sociedad, es decir, está inscrita en las relaciones entre los géneros de la sociedad ecuatoguineana. Por consiguiente, si el hombre crea los estadios de dominación y la mujer los reproduce, resulta crucial que se lleve a cabo una revolución en el sector educativo para que las mujeres tomen conciencia de esta situación que las limita como personas humanas. En consecuencia, la abolición del sistema de dominación masculina con sus múltiples manifestaciones como lo son los estereotipos de género, puede llevar a la sociedad ecuatoguineana en un contexto donde exista menos exclusión social de las mujeres. La existencia de los estereotipos de género, constituye en este sentido, una de las razones por las que la mujer ecuatoguineana está recluida o confinada en ámbitos específicos, donde no puede opinar o desenvolverse con mucha autonomía. Dado la falta de independencia económica de la mujer ecuatoguineana, la casa-cocina es, como se ha dicho



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

ut supra, el ámbito donde la mujer está para servir a su marido. A diario, nos encontramos con situaciones como el control de los recursos económicos, donde el hombre tiene todo el poder sobre la mujer, haciendo que se cumpla su voluntad dominadora, porque la mujer carece de autonomía e independencia para poner fin a esta situación.

La tónica fundamental que se observa en la actualidad es que “la mujer ecuatoguineana se debate entre tradición y modernidad [...], en un país donde las relaciones de género todavía se perciben desde el punto de vista de dominación masculina” (Pérez-Armiño, 2018, pág. 30). En este sentido, los cambios culturales son una condición necesaria pero no suficiente para dismantelar el patriarcado que propicia la dominación de la mujer. Una sociedad anclada en los valores rancios del patriarcado, es una sociedad casi obsoleta y avocada al subdesarrollo. Por tanto, la lucha por dismantelar los estereotipos de género que propician una educación patriarcal para la sumisión de la mujer en este contexto cultural, ha sido una de las cuestiones más primordiales en el camino hacia la igualdad, sin embargo, hay que entender que esta educación patriarcal es precisamente el resultado de la socialización diferenciada que se establece entre los sexos, lo cual se debe principalmente porque en esta cultura “el mundo se define en masculino y al hombre se le atribuye la representación de la humanidad entera” (Varela, 2019, pág. 227). No obstante, los estereotipos de género se enfrentan a su propio ocaso porque los cambios socioculturales son inevitables y el sistema de educación patriarcal se enfrenta a su dismantelamiento porque es el retrato de una época pasada.

La sociedad ecuatoguineana se enfrenta a un grave problema que puede acarrear y de hecho acarrea consecuencias nefastas en la vida de las mujeres. Si los estereotipos son una de las manifestaciones del sistema patriarcal Fang debido a la educación diferenciada que se da tanto a la mujer como al hombre, es evidente que los hombres aprenden a ser dominantes, mientras que las mujeres son socializadas para ser dominadas. Este modelo de educación patriarcal está arraigado en la cultura, y muchas mujeres son instruidas en él. Por eso, a veces se observa que cuando una mujer sufre violencia de parte de su pareja, lo ve como algo normal que su marido la pegue. Este hecho es producto de la manera en que se educa a la mujer desde temprano, tiene que ser sumisa y dependiente del hombre. Por lo tanto, la dominación es reproducida porque la mujer ha sido educada para someterse y estar al servicio del hombre. Este es el patrón que hace que la mujer ecuatoguineana sea vulnerable y propensa a sufrir cualquier otra forma de dominio o subordinación. En consecuencia, la dominación masculina se ejerce desde las familias hasta la misma sociedad, es decir, está inscrita en las relaciones entre los géneros de la sociedad ecuatoguineana.

Las causas de este modelo educativo de la cultura fang para la mujer, son originadas por el sistema patriarcal, germen de la sumisión. La férrea influencia de este sistema propicia que la principal función que sigue ejerciendo la mujer es la reproductora, al servicio del hombre. El carácter patriarcal de la cultura permite que la educación que reciben las mujeres esté marcada por su rol de género. si bien en uno de los acápite de esta investigación se ha dicho que el hombre crea los estadios de dominación y la mujer los reproduce, resulta crucial que se lleve a cabo una revolución sobre el modelo educativo patriarcal para que las mujeres tomen conciencia de esta situación que las limita como personas humanas. Por consiguiente, la abolición del modelo pedagógico que utiliza el sistema patriarcal para mantener sumisas a las mujeres, debe abandonarse porque está demostrado que impide que las mujeres puedan desarrollarse libremente como personas. Según las voces de las mismas mujeres, la ideología feminista es una panacea para solucionar los problemas de



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

dominio que impone el sistema patriarcal Fang. Al menos, los resultados que se maneja en esta investigación ponen de manifiesto que muchas mujeres están en contra de vivir sumisas como se ha estado haciendo.

Los llamados estereotipos de género han contribuido en la construcción de la identidad de la mujer, y haciéndola pensar que este comportamiento sumiso es natural, mientras que en realidad es producto del modelo educativo que tiene el sistema patriarcal para favorecer exclusivamente a los hombres. La exclusión de la mujer en los ámbitos públicos, se debe principalmente a esta manera de educar a la mujer, ya que debía estar fuera de las zonas que solo eran para los hombres. El no visibilizar este problema, se debe a que la mayor parte de las mujeres asumen este modelo educativo como algo normal y natural. Sin embargo, existe una nueva generación de mujeres que ha abierto el debate en torno a los estereotipos de género en la sociedad ecuatoguineana. Si bien los estudios de género son muy incipientes en Guinea Ecuatorial, cabe decir que, con el advenimiento o la influencia de la ideología feminista en este país, se han agravado las reivindicaciones por la igualdad entre mujeres y hombres. Por eso, intentar ocultar este problema, es alargar un debate inevitable. Por tanto, este estudio constituye un importante aporte teórico que visibiliza el problema que provocan los estereotipos de género en la sociedad ecuatoguineana originados por el modelo de educación patriarcal que se impone para la sumisión de la mujer. A pesar de las múltiples limitaciones y dificultades que se ha asumido con esta investigación, pensamos que constituye un pilar teórico y práctico para combatir el modelo educativo del sistema patriarcal fang y de la sociedad ecuatoguineana en general.

4. Metodología

Según la temática que estamos abordando, este estudio sobre los estereotipos de género en la construcción de la mujer fang, se ha adoptado la metodología cualitativa porque se aborda un tema que pertenece al ámbito de las humanidades y ciencias sociales, y porque “la investigación cualitativa busca comprender la realidad en todas sus cualidades, es una estructura dinámica” (Navarrete, 2002, pág. 53). En esta investigación, nuestra preocupación se ha centrado sobre todo en explicar y describir el modelo de educación sociocultural de la mujer fang, el cual está basado en la sumisión y dependencia. Por ello, se ha procedido con un diseño de investigación con un método explicativo-descriptivo. A fin de guardar una correspondencia entre el problema y los objetivos de investigación, se ha utilizado unas técnicas e instrumentos para la recolección de datos para responder de alguna manera a muchos de los interrogantes que constituyen una parte clave en esta investigación. Teniendo en cuenta que esta investigación se realiza dentro del ámbito de las humanidades y ciencias sociales, nos ha parecido oportuno elegir la encuesta como técnica de recogida de datos, mientras que el instrumento ha sido preferentemente el cuestionario.

El propósito de nuestra encuesta es sobre todo conocer el impacto de los estereotipos de género en la educación sociocultural de la mujer fang. En suma, hay que señalar que se ha procedido con la encuesta escrita que es, sin lugar a dudas, el cuestionario, el cual nos ha permitido obtener de nuestros encuestados, la información que requeríamos de ellos sobre la cuestión que se está afrontando. Este cuestionario consiste en diez preguntas cerradas donde el encuestado ha ido seleccionando las respuestas que le parecían correctas. Los datos que se ha obtenido con este instrumento han sido analizados de manera cualitativa. El cuestionario ha sido dirigido solo para aquellos que conforman parte de la muestra que hemos seleccionado.



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

La población sobre la que se ha dirigido esta investigación ha sido de la ciudad de Bata. Dentro de esta ciudad, se ha seleccionado un grupo de individuos que constituyen nuestra muestra. Existen motivos que nos han conducido centrarnos exclusivamente en ciudad de Bata. En primer lugar, conviene dejar claro que se ha elegido la ciudad mencionada porque es una de las más grandes de Guinea Ecuatorial. Por otra parte, esta investigación también se ha centrado en la mencionada urbanización porque ahí se encuentran representados todos los grupos fang que existen en el país. No obstante, aun cuando la etnia fang se subdivide en tribus o clanes, eso no debe hacer pensar que la investigación que aquí se presenta no está delimitada. Se ha delimitado porque los fang tienen una sola cultura y es la que se está dilucidando. Dado que es complicado realizar una investigación abarcando todos los fang de Guinea Ecuatorial, hemos optado por una muestra. Es decir, se ha seleccionado una cantidad determinada dentro del universo o población. En este sentido, hemos seleccionado una muestra de 384 ciudadanas a las que se ha dirigido la encuesta. La muestra seleccionada es representativa y muy significativa, porque aun cuando se haya realizado dentro de la población de la etnia fang que se encuentra en la ciudad de Bata, es ahí donde están representadas todas las características de la población en estudio. En cuanto a las características de la muestra, conviene decir que está integrada solo por mujer de la etnia fang, que tienen entre 40 a 50 años. En base a la muestra seleccionada, se ha extraído algunos resultados que son perfectamente generalizables a toda la población fang que habita en Guinea Ecuatorial, con un margen de error conocido.

En relación a lo anterior, conviene acentuar que en este caso el nivel de confianza ha sido de un 95% que equivale a 1,96 mientras que el error muestral es de 5% con un valor de 0,05.

5. Análisis y discusión de los resultados

Para el análisis estadístico y la interpretación de los datos que se exponen a continuación, en esta investigación se ha utilizado el Paquete Estadístico las Ciencias Sociales (SPSS), el cual ha permitido obtener las frecuencias y porcentajes en cada uno de los diferentes los resultados que aquí se manejan. La siguiente pregunta recoge la respuesta de nuestras encuestadas al preguntarles si la educación que reciben desde su cultura es patriarcal, es decir, de sumisión y dependencia al hombre.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	107	27,9	27,9	27,9
	No	277	72,1	72,1	100,0
	Total	384	100,0	100,0	

Cuadro 1. ¿Se puede considerar el modelo educativo de la cultura fang como un sistema patriarcal para la sumisión y dependencia de la mujer?

Además de los resultados que ha aportado esta pregunta también las mismas mujeres admitieron que hay que acabar con este modelo educativo porque ayuda a perpetuar el dominio del hombre sobre la mujer fang. Por ello, el 74,0% considera que los estereotipos de género se deben demoler despatriarcando la cultura



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

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado.
Válido	A favor	73	19,0	19,0	19,0
	En contra	211	54,9	54,9	74,0
	Neutral	100	26,0	26,0	100,0
	Total	384	100,0	100,0	

Cuadro 2. ¿Cuál es tu postura sobre la educación que recibe la mujer en la cultura fang?

Sin lugar a dudas, esta pregunta confirma uno de nuestros objetivos porque aquí queda demostrado que la etnia fang es patriarcal. Es decir, se rige por un sistema patriarcal de dominación masculina sobre la femenina. Al menos, eso es lo que nos dejan los resultados que ha arrojado nuestra encuesta, donde para el 72,7%, la etnia fang es un sistema patriarcal donde la mujer es tratada con muchos vejatorios que se ha ido citando a lo largo de este trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	279	72,7	72,7	72,7
	No	105	27,3	27,3	100,0
	Total	384	100,0	100,0	

Cuadro 3. ¿Se puede considerar a la etnia fang como un sistema patriarcal donde los hombres son los que más privilegios tienen en comparación con las mujeres?

6. Conclusión

Como en otras partes del mundo, los estereotipos de género marcan las diferencias en función del sexo de la gente, no son naturales o biológicos, sino que se trata de construcciones que cada sociedad asigna a cada uno de sus miembros. Es por ello que en esta investigación se ha tenido como punto de arranque, la defensa de la tesis de que los estereotipos de género son construcción creados por el sistema patriarcal fang, para educar socioculturalmente a la mujer para ser sumisa al hombre. Este modelo de educación patriarcal desde la sumisión, viene dado porque a la mujer se la ha inculcado pautas de comportamiento en función de su sexo. Por tanto, esta investigación pone de manifiesto que la mujer fang ha sido construida socioculturalmente, por eso, es educada para que esté sujeta a los designios del hombre. Sin embargo, debido a la universalización de la ideología feminista, han emergido activistas que pretenden fomentar otro tipo de educación, no desde la sumisión, sino desde la autonomía y la visibilización de las aptitudes femeninas que han sido opacadas por los hombres. La ideología feminista arraigada actualmente en la sociedad ecuatoguineana, está forjando una nueva conciencia donde las mujeres han comenzado a cuestionar esta educación que reciben desde sus madres o la misma sociedad para convertirse en sumisas, siendo únicamente esposas y madres, ejerciendo solo la función materna y atendiendo a sus esposos. El *status quo sempiterno* de mujer sumisa se está desafiando para construir una nueva historia para la mujer ecuatoguineana.



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

Por ello, el primer paso es acabar con la cultura patriarcal que infravalora a la mujer, colocándola en un segundo plano y siempre supeditado a la autoridad de su marido. Todas las barreras sociales como es el caso de los estereotipos de género son un desafío para muchas mujeres, porque la lucha por la igualdad debe partir con el desmantelamiento de estos óbices. Tal es así que, todas las vejaciones culturales que han tenido que soportar las mujeres, están sirviendo para que la lucha contra el sistema patriarcal sea una prioridad a fin de evitar que las generaciones venideras tengan que convivir con una cultura discriminatoria y androcéntrica. Como puede observarse, la construcción de la mujer fang, es decir, su naturaleza como persona humana, ha sido determinada por los varones, recluida o confinada a permanecer al ámbito de lo privado. Por ello, matizamos que la educación para la dependencia y sumisión, no se sostienen solas, representan la cara visible de un sistema de dominación donde la mujer se enfrenta a una de sus peores formas de opresión y subordinación dentro del sistema patriarcal. Los estereotipos de género y otras formas de dominio, están para subyugar a la mujer para que esté siempre al servicio del hombre. Tal como se ha dejado claro a lo largo de esta disertación, la sociedad ecuatoguineana no debe apegarse a unos valores rancios del patriarcado, porque eso no hace más que perjudicar y obstruir el desarrollo del país. Es el momento en que deben emerger unas nuevas masculinidades que apoyen la lucha feminista en Guinea Ecuatorial contra el sistema patriarcal que aboga por una educación estereotipada para la sumisión y dependencia de la mujer.

En líneas generales, la sociedad actual no puede ser indiferente cuando existen barreras creadas por el sistema patriarcal como lo son los estereotipos de género. En efecto, para acabar con estos estereotipos de género impuestos por el sistema patriarcal fang para oprimir a la mujer, hay que empoderar a la mujer y educarla en la igualdad y, despatriarcalizar la cultura. En la sociedad ecuatoguineana, la revolución será feminista o no habrá ningún cambio cultural para acabar el sistema patriarcal. ¡Ni un paso atrás!

Bibliografía

- Fundéu. (2015). *los nombres propios extranjeros no necesitan cursiva*. Recuperado el 25 de junio de 2018, de <https://www.fundeu.es/recomendacion/nombres-proprios-extranjeros-cursiva/>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6 ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Fundéu. (2011a). *prefijos: cuatro claves para una buena redacción*. Recuperado el 25 de junio de 2018, de <https://www.fundeu.es/recomendacion/prefijos-cuatro-claves-para-una-buena-redaccion-817/>
- Fundéu. (2011b). *títulos, escritura correcta*. Recuperado el 25 de junio de 2018, de <https://www.fundeu.es/recomendacion/titulos-escritura-correcta/>



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

- Fundéu. (2011c). *y/o, fórmula innecesaria*. Recuperado el 25 de junio de 2018, de <https://www.fundeu.es/recomendacion/yo-formula-innecesaria-1021/>
- Fundéu. (2012a). *el % se escribe separado de la cifra a la que acompaña*. Recuperado el 25 de junio de 2018, de <https://www.fundeu.es/recomendacion/el-se-escribe-separado-de-la-cifra-a-la-que-acompana-802/>
- Fundéu. (2012b). *mayúsculas (normas)*. Recuperado el 25 de junio de 2018, de <https://www.fundeu.es/consulta/normas-sobre-uso-de-mayusculas-27610/>
- Schimel, J. (2012). *Writing science : how to write papers that get cited and proposals that get funded*. New York: Oxford University Press.
- Negrín Fajardo, O. (2011). ¿Qué queda en guinea ecuatorial de la educación española? De la Educación colonial a la realidad actual. *Revista Historia de la Educación*. Vol 30, pp. 111-126.
- Pérez Armiño, L. (2018). "Y el sujeto se hizo verbo (aunque siempre fue objeto). La mujer fang en Guinea Ecuatorial y el impacto colonial". *Anales del Museo Nacional de Antropología, XX*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 30-59.
- Varela, N. (2019). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Debolsillo.
- Puleo, A. (1995). "Patriarcado", en Celia Amorós (dir). *Diez palabras claves sobre la mujer*. Madrid: Verbo Divino.
- Elósegui, M. (2011). *Diez temas de género. Hombre y Mujeres ante los derechos productivos y reproductivos*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Baron, R., & Byrne, D. (1998). *Psicología Social*. Madrid: Prentice Hall.
- Barberá Heredia, E. (2004). Perspectiva socio-cognitiva: estereotipos y esquemas de género. *Psicología y Género*. Barcelona, pp. 56-80.
- Colás Bravo, P., & Villaciervos Moreno, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. Vol. 25, núm 1. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), pp. 35-38.
- Bosch Fiol, E., & Ferrer Pérez, V. (2003). Fragilidad y debilidad como elementos fundamentales del estereotipo tradicional femenino. *Feminismos*, núm 2. ISSN 1696-8166, pp. 139-151, pp. 139-151.
- Millet, K. (1995). *Política Sexual*. Madrid: Cátedra.
- De Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- López López, M., & Recio González, C. (2008). Masculinidad y feminidad: división errónea de la persona: aportaciones desde la Didáctica de la Lengua. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20, pp. 247 - 290.
- Melíbea Obono, T. (15 de Diciembre de 2016). "En España me llaman "la negra", en Guinea Ecuatorial "la española". Obtenido de Recuperado el 10 de julio de 2020, de https://www.abc.es/cultura/cultural/abci-trifonia-melibeia-obono-espana-llaman-negra-guinea-ecuatorial-espanolita-201612121313_noticia.html



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

- Navarrete, J. M. (2002). *Problemas Metodológicos de las Ciencias Sociales en el Perú*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Mayor de San Marcos.
- Castells, M. (1998). *La era de la información*. México: Siglo XXI.
- Ondó Ndjeng, F. I. (2013). *Crisis matrimonial hoy en África: Síntesis histórico-doctrinal*. Madrid,: Imprenta Tomás Hermanos.
- Bituga-Nchama, P. (2020). La conflictividad de la ideología feminista en la cultura fang: una aproximación al estudio del patriarcado en Guinea Ecuatorial. *Revista Cátedra*, 3(1), 15-27.
- Mbana Nchama, J. (2011). *Las imágenes públicas de la mujer fang en Guinea Ecuatorial*. En Juan Ramón Aranzadi (coord.): *II Jornadas de Antropología de Guinea Ecuatorial*. Madrid Las imágenes públicas de la mujer fang en Guinea Ecuatorial». En Juan: Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 121-130.
- Reverter Bañon, S. (2003). "Perspectiva de género en la filosofía". *Feminismo/s*, N° 1. Universidad de Alicante. ISSN 1696-8166, pp. 33-50.
- Sau Sánchez, V. (2001). *Diccionario ideológico feminista*. 3ª ed. vol. II. Barcelona: Icaria.



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

Autor

PEDRO BAYEME BITUGA-NCHAMA obtuvo en 2017 su título de Graduado en Humanidades, en el perfil de cooperación internacional y Desarrollo por la Facultad de Humanidades y Ciencias Religiosas de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial. En 2020 obtuvo el título de Máster en estudios Humanísticos y Sociales de la Universitat Abat Oliba-CEU de Barcelona. Es doctorando en Humanidades para el Mundo Contemporáneo, del programa de doctorado de la Escuela Internacional de Doctorado CEU (Universitat Abat Oliba-CEU de Barcelona).

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



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

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 cuerdo a las normas internacionales American Psychological Association (APA), en su sexta edición.
- Utilizar correctamente la tilde y los signos de puntuación.
- Presentar el manuscrito en la plantilla Microsoft Word propuesta por la revista.

Descargue la plantilla del manuscrito en

<http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/about/submissions>

ESTRUCTURA DEL ARTÍCULO

La estructura del manuscrito que la *Revista Cátedra* presenta se alinea al formato IMRAD, siglas de los cuatro apartados esenciales de un artículo científico: introducción, materiales y métodos, resultados y discusión (International Committee of Medical Journal Editors, 2018). La estructura IMRAD permite comunicar de manera ordenada, precisa y lógica los resultados del proceso de la investigación, lo usan médicos, ingenieros, académicos, en general todo profesional que quiera escribir un artículo. La estructura es considerada como el eje para todo trabajo científico que quiera ser publicado; aunque el formato IMRAD incluye el cuerpo del artículo hay otros aspectos importantes que se deben considerar.



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

Descargue las instrucciones en

<http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/about/submissions>

PROCESO DE ENVÍO

Frecuencia de publicación

Revista Cátedra, tiene una frecuencia cuatrimestral, publica en el periodo de enero-abril, mayo-agosto, septiembre-diciembre. (Se publicará el primer mes de cada periodo). El autor debe considerar las fechas de envío del manuscrito y tomar en cuenta lo siguiente:

La recepción de artículos es permanente y deberán remitirse a través del sistema Open Journal System (OJS), para lo cual es necesario que el autor se registre en <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA>

Al finalizar la versión final del artículo, los documentos que se debe enviar son:

- **Carta de presentación** solicitando la publicación del artículo en la revista. Descargue en <http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/about/submissions>
- **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 <http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/about/submissions>

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://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/about/submissions>

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.**



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

SISTEMA DE ARBITRAJE

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

POLÍTICA DE PRESERVACIÓN DIGITAL

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

POLÍTICA DE ACCESO ABIERTO

La Revista Cátedra provee de acceso abierto y gratuito a las investigaciones con el propósito de intercambiar el conocimiento de manera universal. Los artículos se publican bajo la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](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/)

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).

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

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

Los Editores jefe les recuerda a los autores del manuscrito que el contenido debe ser único y original, y no se encuentra en revisión en ninguna otra revista en forma simultánea, por lo que se ratifica honestidad y veracidad de los trabajos. Caso contrario deberán notificar inmediatamente al Consejo Editorial de la revista vía correo electrónico.

Los autores del manuscrito certifican con su firma que el tema propuesto, ejecución, interpretación de datos, y conclusiones son ciertas y auténticas.

Para formalizar el manuscrito original en la parte pertinente se observará un formulario que solicita una serie de datos con la firma del autor y los coautores.

El formulario lleno se adjunta escaneado por la misma plataforma de la revista, esto certifica la veracidad y honestidad del manuscrito.

Título del trabajo:(en español la primera línea, la segunda línea en inglés, centrado, con mayúscula, con negrita, con cursiva, con un máximo de 20 palabras).	
DECLARACIÓN DE AUTORÍA DEL MANUSCRITO (MARCAR TODAS LAS CASILLAS)	
<input type="checkbox"/>	El manuscrito es original e inédito, no se ha enviado a otra revista, revistas, congresos, capítulos de libros o cualquier otra publicación similar para su revisión y posible publicación.
<input type="checkbox"/>	Las citas textuales siempre están referenciadas, indicando el número de página del origen de la cita textual cuando sea posible.
<input type="checkbox"/>	La información contenida en el manuscrito es conforme a fuentes bibliográficas actualizadas de alto valor académico de trabajos previamente publicados.
<input type="checkbox"/>	Las figuras y cuadros están citados, y se considera los permisos necesarios para su reproducción.
<input type="checkbox"/>	Los datos, contenidos, que no está en fuentes bibliográficas, pero que consta en el manuscrito son de propiedad intelectual de los autores, y si fuere el caso se responsabilizan de haber solicitado a otras fuentes obtenidas por comunicación verbal o escrita.
Declaración de duplicación parcial o total (marcar sólo las casillas que sean necesarias)	
<input type="checkbox"/>	Algunas partes del manuscrito han sido publicadas con anterioridad en otras publicaciones públicas, como por ejemplo, actas de congresos, revistas o capítulos de libros (si fuera el caso, completar la información pertinente en observaciones)



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

<input type="checkbox"/>	Este trabajo es una traducción de una publicación similar de los autores y es copiado de textos íntegros con autorización de los autores y editores de dicha publicación. Esta circunstancia se reconocerá expresamente en la publicación final. (Completar la información en el apartado de observaciones).		
Autoría (marcar todas las casillas)			
<input type="checkbox"/>	Los abajo firmantes han sido parte de todo el desarrollo del manuscrito. También participaron en ajustes de borradores del documento, aprobaron su versión final y están de acuerdo con su divulgación formal.		
<input type="checkbox"/>	No se ha omitido ninguna firma responsable del trabajo y se satisfacen los criterios de autoría científica.		
Obtención de datos e interpretación de resultados (marcar todas las casillas)			
<input type="checkbox"/>	Los responsables del trabajo han evitado cometer errores en su metodología y fundamentación, así como en la presentación de los resultados y en su interpretación. Caso contrario, antes o después de su publicación, advertirán seguidamente a la Dirección de la revista.		
<input type="checkbox"/>	Las deducciones o resultados del trabajo investigativo se han interpretado de forma objetiva y conjunta.		
Reconocimientos (marcar todas las casillas)			
<input type="checkbox"/>	Se agradece todas las fuentes de financiación para este estudio, se indica de forma concisa el organismo que financió y el código de identificación.		
<input type="checkbox"/>	Se menciona en los agradecimientos a todas las personas que colaboraron en la elaboración del manuscrito.		
Conflicto de intereses (marcar esta casilla si es necesario)			
<input type="checkbox"/>	Los firmantes del manuscrito comunican que no tienen vínculos de ninguna índole de carácter comercial, tampoco con personas o instituciones que pudieran tener intereses relacionados con el manuscrito.		
Cesión de derechos y distribución (marcar esta casilla).			
<input type="checkbox"/>	Los autores conservan todos los derechos de publicación del artículo y conceden a la Revista Cátedra una licencia no exclusiva, intransferible y sin regalías por duración ilimitada para su reproducción, distribución y comunicación pública a nivel mundial bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0.		
AUTORÍA			
APELLIDOS	NOMBRES	FIRMA	FECHA



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

--	--	--	--

En _____(ciudad), a los _____ días del mes de _____ de 201_

Firmado. (Por autor o autores).

Declaración de autoría. Adaptado de: (Editorial CSIC., 2017, págs.2-5).



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

PLANTILLA DE EVALUACIÓN DE MANUSCRITOS PARA REVISORES EXTERNOS

DATOS DEL ARTÍCULO		
Fecha envío evaluación:	Fecha devolución evaluación:	Código del artículo:
ESTRUCTURA DEL ARTÍCULO		
INDICADORES	Valore de 0 a 1	COMENTARIO
1. El título del manuscrito se encuentra en español e inglés (máximo 20 palabras).		
2. Los autores se identifican con nombre y apellidos, indican institución, ciudad, país, correo electrónico y el código ORCID.		
3. Los autores al final del artículo detallan grados académicos e instituciones de trabajo.		
4. Se incluye resumen en español, mínimo 200 y máximo 250 palabras. El resumen describe: justificación del tema, objetivos, metodología, resultados importantes y conclusiones.		
5. Se incluye abstrac en inglés con la misma extensión y estructura que el resumen en español.		
6. Palabras clave (español) y Keywords (inglés): mínimo 5 y máximo 8 separadas por comas y ordenas alfabéticamente.		
7. La introducción posee este orden: descripción breve del tema, planteamiento del problema, objetivo de la investigación, presentación de la idea a defender justificación, interés, importancia, actualidad, pertinencia del estudio, citas bibliográficas y finalmente, una breve descripción de la estructura del manuscrito.		
8. El artículo tiene literatura relevante.		
9. Se presentan con precisión los métodos y materiales utilizados.		
10. Los cuadros y figuras que presentan los resultados más importantes de la investigación están numerados consecutivamente, poseen título y fuente si no son de elaboración propia. Tiene como máximo seis materiales ilustrativos.		
11. Se plantea una discusión científica.		
12. En las conclusiones se resume los principales hallazgos, se explica las limitaciones de la investigación realizada.		
13. Las citas en el manuscrito se ajustan a la normativa APA, sexta edición.		
OTRAS CONSIDERACIONES		



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

14.Redacción: Párrafos no cortos (mínimo 2 oraciones). Párrafos no demasiado extensos (máximo 8 oraciones). Oraciones no demasiado extensas (máximo 25 palabras). Ausencia de faltas de ortografía y modismos. Uso adecuado de los signos de puntuación.		
15.Relevancia de la temática: El artículo analiza la pertinencia de temas de acuerdo al ámbito educativo.		
16.Originalidad del trabajo: El artículo presenta un contenido inédito, no presentado previamente en otras publicaciones.		
17.Bibliografía: Las referencias están actualizadas, son pertinentes, principalmente de fuentes primarias y documentos científicos como artículos de congreso, de revista y libros.		
18. La bibliografía responde a los autores que se mencionan en el desarrollo del artículo.		
19. Se ha respetado la plantilla y el formato del manuscrito. Ver https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA en		
20. El artículo tiene una extensión de mínimo 10 páginas y máximo 20 páginas, fuera del título, resumen, bibliografía y presentación de los autores.		
TOTAL, EVALUACIÓN		
SOBRE LA RESPUESTA FINAL DE LA EVALUACIÓN		
Recomienda publicar el artículo:		
Se acepta el artículo con correcciones (indique las correcciones que deben aplicar los autores).		
Las correcciones están adjuntas en el documento.		
El artículo no se acepta para publicación (indique las razones).		



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



UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN