



REVISTA

CÁTEDRA

Mayo - Agosto de 2021 | Vol. 4 Núm. 2 | Quito - Ecuador



J. BASTIDA

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

DIRECTORIOS SELECTIVOS



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 Sempértégui 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@uacol.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)



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

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)

DISEÑADOR PORTADA

MSc. José Abraham Bastidas Narvaez. Universidad Central del Ecuador
(orandrade@uce.edu.ec, [web personal](#))

TRADUCTOR

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/)

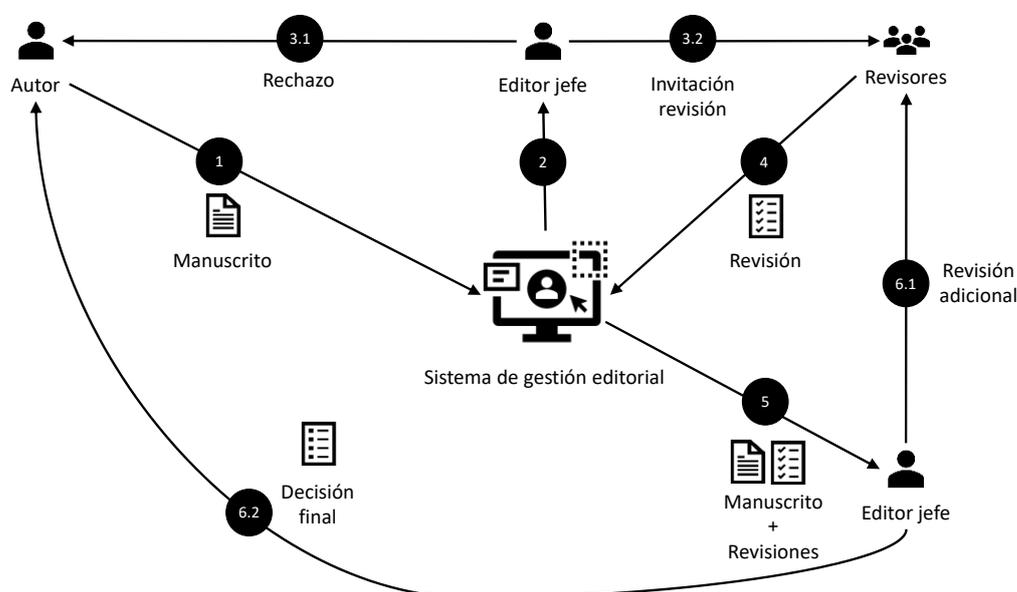
PERIODICIDAD

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

SISTEMA DE ARBITRAJE

El sistema de arbitraje de los artículos recibidos emplea el método de revisión por pares doble ciego, es decir, los revisores no conocen los nombres o afiliación de los autores y los autores no conocen los nombres o afiliación de los revisores. Como mínimo, cada artículo es revisado por dos revisores que son evaluadores externos nacionales e internacionales que no pertenecen al equipo interno de la revista. El proceso de revisión es confidencial y los participantes del mismo se comprometen a no revelar ninguna información del mismo.

El procedimiento empleado para la selección de los artículos a publicar se representa gráficamente en la siguiente imagen que se explica a continuación:



1. El autor envía el manuscrito de su artículo a la revista a través del sistema de gestión editorial que asegura el anonimato.
2. El editor jefe realiza un examen previo del artículo para verificar que cumpla los parámetros esenciales de la revista: temática, estructura del artículo, cumplimiento de las instrucciones generales, revisión antiplagio, etc.
3. Según el resultado del examen del paso 2, el editor jefe decide:
 - 3.1 Rechazar el artículo por incumplir los parámetros esenciales.
 - 3.2 Invitar a un conjunto de revisores a revisar el manuscrito.



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

4. Los revisores que han aceptado la invitación del paso 3.2, envían sus revisiones a través del sistema de gestión editorial que asegura el anonimato.

5. El editor jefe vuelve a revisar el manuscrito y las revisiones de los revisores.

6. Según el resultado del examen del paso 6, el editor jefe decide:

6.1 Solicitar una revisión adicional a uno o varios revisores adicionales en caso de duda por las revisiones recibidas.

6.2 Comunicar el resultado del proceso de revisión: aceptar, aceptar con cambios (mayores o menores) o rechazar.

POLÍTICA DE PRESERVACIÓN DIGITAL

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

PRIVACIDAD

Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

POLÍTICA DE ACCESO ABIERTO

Revista Cátedra adhiere al modelo Acceso Abierto en el que los contenidos de las publicaciones científicas se encuentran disponibles a texto completo libre y gratuito en Internet, sin embargos temporales, y cuyos costos de producción editorial no son transferidos a los autores. Esta política propone quebrar las barreras económicas que generan inequidades tanto en el acceso a la información, como en la publicación de resultados de investigaciones.

LICENCIA DE ACCESO ABIERTO

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 <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 coincidencia 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.....15-17

ARTÍCULOS**Informática***Apropiación del Capital Tecnológico de los docentes durante la pandemia de Covid-19*.....18-38Lizbeth Ponce-Tituaña
Alex Lucio-Paredes*Diseño de una aplicación móvil educativa a través de App Inventor para reforzar el proceso de aprendizaje en operaciones con números enteros*.....39-54Cristhian Quishpe-López
Santiago Vinueza-Vinueza**Matemática***Percepción sobre los libros de texto en la enseñanza-aprendizaje de la Matemática*.....55-69Ángel Montaluisa-Vivas
Edgar Salas-Jaramillo
Leonardo Canga-Unda
Adriana Ponce-Benavides**Interculturalidad***La universidad intercultural mexiquense y las comunidades rurales e indígenas. Estrategias de acercamiento y experiencias de vinculación*.....70-87

Zuzana Erdösová



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

Género

Los roles de género en el concepto de familia fang: un sistema de socialización diferencial.....88-105
Pedro Bituga-Nchama

Filosofía

El concepto de culpa desde los principales referentes de la filosofía contemporánea.....106-120
Floralba Aguilar-Gordón
Karol Batallas-Almeida.



[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 cuatro, número dos 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 expone algunos aspectos relevantes, tales como informática, matemática, interculturalidad, género y filosofía.

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 seis artículos aprobados:

El primer artículo titulado *Apropiación del Capital Tecnológico de los docentes durante la pandemia de Covid-19*, de la autoría de Lizbeth Ponce-Tituaña y Alex Lucio-Paredes. El manuscrito describe los limitados recursos y capacidades del Ecuador para generar procesos de educación no presencial, la desigualdad educativa y la brecha digital que surgió a partir de la pandemia de Covid-19. El objetivo de esta investigación se enmarca en los desafíos para dar continuidad a la educación a través del análisis en las formas y niveles de apropiación de Capital Tecnológico en su estado. El método de recolección de datos fue la encuesta. El cuestionario de 38 preguntas se aplicó a 109 docentes. Los resultados demostraron que la media del capital tecnológico incorporado de los docentes es 11,1 % Avanzado, 20,4 % Intermedio, 21,8 % Medio, 27,1 % Básico, y un 13,1 % Nulo. En los últimos 6 meses previos al estudio, el 72 % de docentes recibió un certificado de capacitación sobre competencias digitales. Las formas dominantes de capital objetivado son laptop y smartphone. El 35,8 % de 10 a 20 megabytes, el 34,9 % de 1.5 a 5 megabytes y el 22,9 % de 30 a 40 megabytes en la velocidad de internet. Los autores concluyen indicando que la educación es una responsabilidad del Estado, y debe destinar los recursos necesarios para dotar a los docentes de herramientas tecnológicas, capacitarlos y certificarlos en el uso de las TIC de forma gratuita, permanente y oportuna.

El segundo artículo titulado *Diseño de una aplicación móvil educativa a través de App Inventor para reforzar el proceso de aprendizaje en operaciones con números enteros*, de la autoría de Cristhian Quishpe-López y Santiago Vinueza-Vinueza. El manuscrito nace de la necesidad de desarrollar e implementar nuevas tecnologías que ayuden a potenciar el aprendizaje. En esta propuesta se analiza el impacto de una aplicación móvil educativa diseñada en la plataforma App Inventor, que busca ayudar a reforzar el proceso de aprendizaje de operaciones de números enteros. Se aprovechó la facilidad de manejo que presenta la plataforma online gratuita, para estructurar de manera llamativa todo el contenido acorde al nivel académico del usuario. Así, se desarrollaron varias pantallas en la aplicación que lleva por nombre MatEstudio, cada una de estas pantallas sirven para fortalecer el proceso de



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

aprendizaje. Posteriormente se aplicó una encuesta, en la cual, con base en los resultados obtenidos, se pudo evidenciar que se presenta una problemática para la correcta comprensión de la teoría y práctica de operaciones con números enteros. Los autores concluyen indicando que es factible la implementación de una App Educativa para reforzar el proceso de aprendizaje de operaciones con números. No obstante, se presentan varias limitantes entre las principales el acceso a la red y la mala utilización del programa por parte del usuario.

El tercer artículo titulado *Percepción sobre los libros de texto en la enseñanza-aprendizaje de la Matemática*, de autoría de Ángel Montaluisa-Vivas, Edgar Salas-Jaramillo, Leonardo Canga-Unda y Adriana Ponce-Benavides. El manuscrito analiza los libros de texto que son usados como recurso necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática. Esta investigación tiene como propósito determinar el nivel de satisfacción que generan los libros de texto en estudiantes y docentes. Cabe recalcar que el Ministerio de Educación dota de manera gratuita este material escolar a todas las instituciones públicas del país y, por lo tanto, motiva a investigar sobre su aplicación y uso. Los resultados se expresan por niveles de escolaridad tanto de la Educación General Básica subnivel Superior como del Bachillerato General Unificado y por los elementos curriculares estudiados. Los autores concluyen indicando que los objetivos propuestos para el Bachillerato General Unificado tienen un nivel de satisfacción mayor que los declarados para la Educación General Básica, asimismo, indican que para ambos niveles existe un mediano nivel de satisfacción de los elementos investigados en los libros de texto, lo que significa que los estudiantes que los utilizan no están orientados para continuar aprendizajes más complejos.

El cuarto artículo titulado *La universidad intercultural mexiquense y las comunidades rurales e indígenas. Estrategias de acercamiento y experiencias de vinculación*, de la autoría de Zuzana Erdösová. El manuscrito describe el modelo educativo de la universidad intercultural y tiene como objetivo la construcción del conocimiento en condiciones de equidad y diálogo con los pueblos originarios, sin embargo, debido a la carga ideológica neoindigenista del modelo educativo, el enfoque teórico y las prácticas reales suelen discrepar. El artículo analiza los modos de relacionarse de una universidad concreta, la Universidad Intercultural del Estado de México, con las comunidades indígenas de la región. Los hallazgos encontrados parten de un análisis a través de los testimonios de una serie de protagonistas indígenas y no indígenas, involucrados en los procesos de la Vinculación Comunitaria, uno de los ejes del modelo educativo. La autora concluye indicando que la relación universidad-comunidad se caracteriza, por un lado, por la apertura de la Universidad a las iniciativas surgidas desde las comunidades incluyendo a los alumnos que de ellas proceden, pero, por otro, por una actitud modernizante que da prioridad a las nociones del desarrollo económico entendido en términos neoliberales ante la autonomía cultural del desarrollo propia de los pueblos originarios. En este sentido, ir desmitificando los discursos educativos hegemónicas se hace de primera importancia para asegurar la transparencia del sistema educativo y su funcionalidad en el contexto de diversidad étnica.



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

El quinto artículo titulado *Los roles de género en el concepto de familia fang: un sistema de socialización diferencial*, de la autoría de Pedro Bituga-Nchama. El manuscrito se centra en visibilizar los roles de género, productos de la socialización diferencial del concepto de familia fang. Este objetivo fundamental pone de manifiesto que al ser la familia una institución en la que se produce la primera socialización de las personas, el modelo de familia fang no se aleja de este estándar, porque la manera de socializar dentro de esta cultura, hace que a los hombres se les asignen unos roles diferentes a los de las mujeres. A fin de estudiar mejor esta temática, se ha utilizado la metodología cuantitativa, partiendo del método descriptivo, el cual ha permitido reflejar la incidencia de este fenómeno en el grupo poblacional seleccionado. El autor concluye reafirmando que los roles de género tradicionales se promueven de distintas maneras dentro del concepto de familia fang fomentando una educación de dependencia, donde las aptitudes cognitivas y personales de las mujeres son siempre infravaloradas por el sistema patriarcal fang.

El sexto artículo titulado *El concepto de culpa desde los principales referentes de la filosofía contemporánea*, de la autoría de Floralba Aguilar-Gordón y Karol Batallas-Almeida. El manuscrito discute sobre el concepto de culpa desde Nietzsche, Heidegger, Jaspers y Ricoeur como principales referentes de la filosofía contemporánea que han abordado este tema. En el artículo se reflexiona acerca de las distintas concepciones de culpa y su relación con el sujeto moderno, su existencia, la trascendencia y la responsabilidad. La metodología utilizada para la estructuración de este documento se respalda en las principales directrices de la investigación cualitativa, se apoya en la revisión bibliográfica, el análisis de textos, y consecuentemente, el método hermenéutico para la interpretación de las teorías, categorías, principios, doctrinas y concepciones. Las autoras indican que en una época tecnificada, dominada por la tendencia utilitarista y consumista, la producción en serie y la enajenación que vive el ser humano respecto a sí mismo, se hace indispensable repensar en torno a la autenticidad, a la individualidad y a la subjetividad en contextos singulares como el Ecuador.

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

Apropiación del Capital Tecnológico de los docentes durante la pandemia de Covid-19

Teachers' Appropriation of Technological Capital during the Covid-19 pandemic

Lizbeth Ponce-Tituaña

Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador

lizbeth.ponce@uasb.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-9126-4866>

Alex Lucio-Paredes

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

aolucio@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-1033-2688>

(Recibido: 17/03/2021; Aceptado: 23/03/2021; Versión final recibida: 28/04/2021)

Cita del artículo: Ponce-Tituaña, L. y Lucio-Paredes, A. (2021). Apropiación del Capital Tecnológico de los docentes durante la pandemia de Covid-19. *Revista Cátedra*. 4(2),18-38.

Resumen

La pandemia de Covid-19 provocó la suspensión de clases presenciales. Los limitados recursos y capacidades del país para generar procesos de educación no presencial, la desigualdad educativa y la brecha digital, marcó desafíos para dar continuidad a la educación utilizando las TIC. El estudio tuvo como objetivo analizar las formas y niveles de apropiación de Capital Tecnológico en su estado: objetivado, incorporado e institucionalizado y su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La investigación es de enfoque cuantitativo y se realizó en las Unidades Educativas: Abdón Calderón, Alto Cenepa y Rafael Alvarado (Quito-Ecuador) desde septiembre de 2020 a enero de 2021. El método de recolección de datos fue la encuesta. El cuestionario de 38 preguntas se aplicó a 109 docentes. Los resultados demostraron que la media del capital tecnológico incorporado de los docentes es 11,1 % Avanzado, 20,4 % Intermedio, 21,8 % Medio, 27,1 % Básico, y un 13,1 % Nulo. En los últimos 6 meses previos al estudio, el 72 % de docentes recibió un certificado de capacitación sobre competencias digitales. Las formas dominantes de capital objetivado son laptop y *smartphone*. El 35,8 % de 10 a 20 megabytes, el 34,9 % de 1.5 a 5 megabytes y el 22,9 % de 30 a 40 megabytes en la velocidad de internet.



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 18-38, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2940>

La educación es una responsabilidad del Estado, y debe destinar los recursos necesarios para dotar a los docentes de herramientas tecnológicas, capacitarlos y certificarlos en el uso de las TIC de forma gratuita, permanente y oportuna.

Palabras clave

Apropiación, capital tecnológico, competencias, incorporado, institucionalizado, objetivado.

Abstract

The Covid-19 pandemic led to the suspension of face-to-face classes. The country's limited resources and capacities to generate non-face-to-face education processes, educational inequality and the digital divide posed challenges to the continuity of education using ICTs. The objective of the study was to analyze the forms and levels of appropriation of technological capital in its state: objectified, incorporated and institutionalized, and its application in the teaching-learning process.

The research has a quantitative approach and was conducted in the Educational Units: Abdón Calderón, Alto Cenepa and Rafael Alvarado (Quito-Ecuador) from September 2020 to January 2021. The data collection method was the survey. The 38-question questionnaire was applied to 109 teachers. The results showed that the mean of teachers' embodied technological capital is 11.1 % Advanced, 20.4 % Intermediate, 21.8 % Medium, 27.1 % Basic and 13.1 % Null. In the last 6 months prior to the study, 72 % of teachers received a training certificate on digital competencies. The dominant forms of objectified capital are laptop and smartphone. 35.8 % from 10 to 20 megabytes, 34.9 % from 1.5 to 5 megabytes and 22.9 % from 30 to 40 megabytes of internet speed.

Education is a responsibility of the State and it must allocate the necessary resources to provide teachers with technological tools, train them and certify them in the use of ICTs free of charge, permanently and in a timely manner.

Keywords

Appropriation, technological capital, competencies, embedded, institutionalized, objectified.

1. Introducción

La Organización Mundial de la Salud —OMS—, declaró en marzo de 2020 a la Covid-19 como pandemia. Esto provocó la suspensión de las clases presenciales y marcó desafíos para dar continuidad a los aprendizajes. Según la ONU (2020) “los cierres de escuelas y otros centros de enseñanza han afectado al 94 % de los estudiantes de todo el mundo” (pág. 2). La pandemia agudizó la desigualdad para acceder al sistema educativo. Para esta organización internacional el 40 % de los países más pobres, no han logrado ejecutar políticas públicas eficaces que logren garantizar el derecho a la educación durante la crisis sanitaria. Los estudiantes y los docentes más afectados, son aquellos en situación de vulnerabilidad, entre los cuales, se encuentran los que tienen “menos competencias digitales y un menor acceso a la conectividad y el equipo informático” (ONU, 2020, pág. 8).

Para dar continuidad a la educación a través de medios no presenciales, según la CEPAL-UNESCO (2020) “requiere tomar en cuenta las características de los currículos nacionales (...), los recursos y capacidades del país para generar procesos de educación a distancia, los niveles de segregación y desigualdad educativa del país” (pág. 3). En Ecuador, según la Encuesta Multipropósito, referente a las TIC, arrojó los siguientes resultados a nivel



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 18-38, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2940>

nacional; solo el 45,5 % de hogares tiene acceso a internet y solo el 23,3 % a nivel nacional utiliza una computadora de escritorio en sus hogares. La red social más usada es *WhatsApp*, sin embargo, solo el 24,3 % del quintil de ingresos económicos uno la usa (INEC, 2019, pág. 1-40). Según la CEPAL-UNESCO (2020) de 33 países analizados solo 14 países consideraron necesaria “la capacitación de docentes, especialmente en herramientas para el uso y manejo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)” (pág. 3). Este estudio afirmó que la capacitación en uso y aplicación de TIC a los docentes en Ecuador, tuvo grandes limitaciones, simplificando la formación docente a la mera ejecución de un curso de autoaprendizaje denominado Mi Aula en Línea.

La aplicación que hagan los docentes de las TIC, en el proceso de enseñanza, posibilita variaciones en los resultados del aprendizaje, según Botello y Guerrero (2014), “el uso conjunto de las TIC permite incrementar el puntaje promedio de los estudiantes en la prueba PISA entre un 5 % y un 6 % (...) cuando las TIC se utilizan dentro del aula” (pág. 10).

En este escenario, las TIC y el conocimiento sobre ellas, se convierte en una nueva especie de Capital Cultural que se ha denominado como Capital Tecnológico. Según Ramírez y Casillas (2014) desde la perspectiva de Pierre Bourdieu afirman que:

El capital tecnológico (kt) comprende al conjunto de saberes, *savoir-faire* y saber usar en su proceso de aprendizaje (...). Su posesión es un atributo que diferencia a los individuos y les permite competir de mejor manera en muy diversos campos y espacios sociales (pág. 14).

Por tal razón, resulta importante analizar la apropiación del Capital Tecnológico de los docentes y su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para evidenciar los desafíos que afronta el sistema educativo en medio de una pandemia, que ha profundizado las dificultades ya existentes y ha creado otras en la educación.

El contenido del artículo es un estudio al Capital Tecnológico de los docentes que laboran en la Unidad Educativa Abdón Calderón, institución pública; la Unidad Educativa Alto Cenepa, institución particular, y la Unidad Educativa Rafael Alvarado, institución municipal del Distrito Metropolitano de Quito, Ecuador, desde septiembre de 2020 a enero de 2021. El estudio permitió analizar las formas y niveles de apropiación de Capital Tecnológico en su estado: objetivado, incorporado, e institucionalizado por parte de los docentes, y su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los obstáculos del estudio fueron las limitaciones legales y fácticas en la aplicación del instrumento. Existe desconfianza en los encuestados al responder interrogantes referentes a su espacio de trabajo. Los motivos son diferentes, pero, principalmente, desconfianza a represalias por la visibilización de la falta de capacitación, implementación y dotación en cuanto al capital tecnológico.

La estructura del artículo se compone de la introducción, donde se formula y justifica el problema de la investigación, el objeto, objetivos, y limitaciones presentadas durante el estudio. Asimismo, se establece la contribución del artículo a la educación. En la revisión de la literatura, se desarrolla el concepto de Capital Tecnológico, detallando el estado objetivado, incorporado e institucionalizado. Finalizamos con la exposición de los datos estadísticos, la discusión de resultados, y presentamos las conclusiones de la investigación.

2. Revisión de literatura

El inicio del siglo XXI está marcado por el desarrollo explosivo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (UNESCO, 2013, pág. 10). Tanto así, que la sociedad se ha



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 18-38, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2940>

transformado en un panóptico digital, donde “internet, smartphone, y las Google glass, (...) domina la apariencia de la libertad y la comunicación ilimitada” (Han, 2014, pág. 33). Por otra parte, Castells afirma que estamos en una sociedad red “cuya estructura social está compuesta por redes activadas de tecnologías digitales de la comunicación y de la información basadas en la microelectrónica” (Castells, 2009, pág. 49). Como muestra, en el 2017 en “Ecuador el 80 % de los jóvenes entre los 18 a 24 años usan internet” (UNESCO, 2017, pág. 11). Aunque “ello no significa, (...) que las personas de todo el mundo participen en las redes. De hecho, por ahora, la mayoría no lo hace” (Castells, 2009, pág. 51). Por ejemplo, en el país solo el 38 % del quintil uno de ingresos accede a una red de internet (UNESCO, 2017, pág.10), por razones de situación geográfica o condición socio-económica.

En el marco de la sociedad red, la teoría pedagógica del conectivismo concibe a la educación como un proceso de “transmitir y estimular (...) recursos a través de la utilización de herramientas tecnológicas, generando un producto más rápido y eficiente” (Krüger, 2006, párr. 17). Sin embargo, la educación “no se trata únicamente del uso de dispositivos. Detrás de un aparato y de una plataforma está un conjunto de factores que dan sentido a su uso (...)” (Mendoza, 2020, pág. 347).

Durante la pandemia los actores educativos han aplicado con mayor frecuencia las tecnologías en la enseñanza porque “(...) favorecen el contacto no presencial entre las personas y el hallazgo de conocimientos (...)” (Uzcátegui y Albarrán, 2020, pág. 44). Aunque este proceso no es mecánico, porque,

las tecnologías inteligentes como Internet no pueden considerarse simples vehículos que transportan la información, sino que, al ampliar y complejizar el proceso de acceso, procesamiento y expresión del conocimiento, modifican sustancialmente la manera en la que el individuo se construye a sí mismo, comprende el contexto y se comprende a sí mismo (Pérez, 2013, pág. 55).

2.1 Capital tecnológico (KT)

El Capital Cultural está constituido por “factores culturales de clase y los factores económicos” (Bourdieu, 2003, pág. 33). Por lo tanto, para Bourdieu esto significa “una ruptura con los supuestos inherentes tanto a la visión común que considera el éxito o el fracaso escolar como el resultado de las aptitudes naturales” (Bourdieu, 2012, pág. 11). En el marco de la sociedad red, desde la perspectiva del Capital Cultural, se ha desarrollado el concepto de Capital Tecnológico, que permite,

comprender cómo se constituye la práctica en el uso de tecnología digital en el acontecer de los individuos, dentro de un marco institucional, (...) siendo, como indican los roles, metas, representaciones sociales y hábitos de los agentes involucrados, los que finalmente generarán o no, una transformación en el proceso educativo mediado por TIC (Salado, Velázquez y Ochoa, 2014, pág. 217).

El Capital Tecnológico está constituido y representado en los estados: objetivado, incorporado e institucionalizado.

2.2 Capital tecnológico objetivado

En su estado objetivado, el Capital Tecnológico es el,

conjunto de objetos tecnológicos que son apropiados en su materialidad y en su significado simbólico. Dispositivos tecnológicos, recursos de



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 18-38, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2940>

conectividad, software (original/pirata), grado de actualización (versión) y se observa mediante el equipamiento, la conectividad y el gasto o la inversión en (...) insumos de tecnología (Salado-Rodríguez y Ramírez-Martinell, 2018, pág. 129).

En el proceso educativo, el capital objetivado es importante porque, por ejemplo; “mientras que en un aula el profesor tiene la inmediatez de la comunicación con sus alumnos, en un evento a distancia la interacción depende de conexiones, velocidad de transmisión de datos, video y audio de calidad” (Mendoza, 2020, pág. 348) y otros factores que inciden en el desempeño laboral.

2.3 Capital tecnológico incorporado

En su estado incorporado, el Capital Tecnológico está constituido “por los saberes (...): dominio sobre paquetería y programas, así como otras habilidades relacionadas con las TIC” (Salado-Rodríguez y Ramírez-Martinell, 2018, pág. 130). Sin embargo, esta definición bajo las condiciones de la sociedad red, resulta incompleta e insuficiente, por su excesiva generalidad y ambigüedad que no permite tener certeza de cuáles son aquellas habilidades específicas que los docentes han de conocer y aplicar en el proceso de enseñanza.

Para complementar el estado incorporado del Capital Tecnológico y brindar certeza sobre aquellos conocimientos que el docente deberá aprehender en cuanto a las TIC, nos referimos al concepto de competencia digital; que consiste en “aptitudes, conocimientos (...) para crear y manejar información (...) y capacidad para usar las TIC, que son herramientas primordiales para el manejo de la información” (UNESCO, 2019, pág. 60).

Según el organismo especializado de las Naciones Unidas los docentes deben incorporar seis aspectos del Capital Tecnológico en su práctica profesional, que son: “1. Comprensión del papel de las TIC en las políticas educativas; 2. Currículo y evaluación; 3. Pedagogía; 4. Aplicación de competencias digitales; 5. Organización y administración; 6. Aprendizaje profesional de los docentes” (UNESCO, 2019, pág. 10), con la finalidad de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje y potenciar su propio desarrollo profesional.

Capital tecnológico incorporado

Aspectos	Competencia de los Docentes
Comprensión del papel de las TIC en las políticas educativas	Determinar cómo y en qué medida sus prácticas docentes corresponden con las políticas institucionales y/o nacionales y apoyan su consecución.
Currículo y evaluación	Analizar las normas curriculares y determinar el posible uso pedagógico de las TIC para cumplir dichas normas.
Pedagogía	Seleccionar adecuadamente las TIC en apoyo a metodologías específicas de enseñanza y aprendizaje.
Aplicación de competencias digitales	Conocer las funciones de los componentes de equipos informáticos y los programas de productividad más comunes, y ser capaz de utilizarlos.



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 18-38, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2940>

Organización y administración	Organizar el entorno físico, de tal manera, que la tecnología esté al servicio de distintas metodologías de aprendizaje de forma inclusiva.
Aprendizaje profesional de los docentes	Utilizar las TIC para su propio perfeccionamiento profesional.

Cuadro 1. Aspectos y competencias digitales del Capital tecnológico incorporado (UNESCO, 2019, pág. 28-33)

2.4 Capital tecnológico institucionalizado

En su estado institucionalizado el Capital Tecnológico está constituido por el,

conjunto de títulos, diplomas y certificados que validan, instituyen y reconocen saberes, conocimientos y habilidades que recubren de un valor simbólico al diploma (factor institución, grado de prestigio) y define un status jerárquico por el tipo de conocimiento y se mide en términos del número de cursos y diplomas y certificados (Casillas, Ramírez y Ortiz, 2013, pág. 7).

El Capital Tecnológico institucionalizado cumple la función de ser “percibido por agentes sociales cuyas categorías de percepción son tales que están en capacidad de conocerlo (percibirlo) y reconocerlo, otorgarlo valor” (Bourdieu, 2001, pág. 116), en medio de una sociedad red, donde el uso de las TIC según Vein “están influyendo en el empleo tanto por tratarse de una industria que crea puestos de trabajo como por ser una herramienta que permite a los trabajadores acceder a nuevas formas laborales, de una manera novedosa y más flexible” (2003, párr. 8).

3. Metodología

La investigación se basó en el enfoque cuantitativo. El método de recolección de datos fue la encuesta y el instrumento el cuestionario. A continuación, se detalla el proceso que se siguió para la obtención de los datos:

1. **Selección del área de investigación:** La pandemia, la restricción parcial de la movilidad, y la enseñanza no presencial, fueron limitaciones para el área de estudio seleccionado. La investigación se llevó a cabo en las instituciones educativas que nos brindaron las facilidades y permisos para poder realizarla. Las áreas seleccionadas fueron la Unidad Educativa Abdón Calderón, institución pública, ubicada en la parroquia de Calderón; la Unidad Educativa Alto Cenepa, institución particular, ubicada en la parroquia de Calderón; la Unidad Educativa Municipal Rafael Alvarado, institución municipal, ubicada en la parroquia de Tumbaco.
2. **Población:** Se trabajó con el universo de docentes de las tres instituciones educativas. El total de la población fue de 109 docentes, sus edades van desde los 20 años y superan los 60 años. La población de docentes de la Unidad Educativa Abdón Calderón fue de 69 docentes; Unidad Educativa Municipal Rafael Alvarado fue de 24 docentes, y la Unidad Educativa Particular Alto Cenepa fue de 16 docentes.
3. **Diseño y aplicación de los instrumentos de investigación:** El instrumento aplicado para la recolección de datos, fue el cuestionario elaborado en la herramienta *Microsoft Forms* de *Microsoft Office 365*. Se lo realizó en esta aplicación por motivos de seguridad y de fácil acceso, al mismo tiempo, es de conocimiento general para los docentes, porque el Ministerio de Educación dotó de cuentas institucionales de Office a todos los docentes del sector público, además, los



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 18-38, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2940>

educadores de las demás instituciones también manejan correos institucionales, por tal motivo, la herramienta no fue nueva para ellos.

4. **Validación del instrumento:** Para determinar la legitimidad, se solicitó la validación del cuestionario de tres expertos: un docente de la Universidad Andina Simón Bolívar; otro docente de la Universidad Central del Ecuador y un docente que pertenece al Ministerio de Educación.
5. **Análisis de datos:** los datos obtenidos fueron interpretados haciendo uso de Microsoft Excel. Se unificaron los datos de las tres instituciones educativas con el fin de realizar un análisis a profundidad sobre el Capital Tecnológico, objetivado, incorporado e institucionalizado.

3.1 Cuestionario de análisis sobre el Capital Tecnológico a los docentes

El cuestionario que se aplicó a los docentes de instituciones educativas; público, particular y municipal consta de treinta y ocho preguntas. De la pregunta uno a la pregunta cuatro, se indaga sobre los datos informativos de los docentes; de la pregunta cinco a la pregunta treinta y ocho se hace una exploración sobre los tres estados que comprende el capital tecnológico, que a continuación detallamos:

De la pregunta cinco a la veinte y ocho, se indaga sobre el capital tecnológico objetivado; desde la pregunta veinte y nueve hasta la pregunta treinta y tres, se indaga sobre el capital tecnológico incorporado; finalmente, desde la pregunta treinta y cuatro hasta la treinta y ocho, se indaga sobre el capital tecnológico institucionalizado.

3.2 Confiabilidad del cuestionario tipo Likert (politémica ordinal)

Para determinar la confiabilidad del cuestionario, calculamos el alfa de Cronbach (α), que “describen o explican el significado de la estadística alfa de varias formas” (Taber, 2017, pág. 3). Además, es una medida de fiabilidad de las encuestas realizadas en estudios de investigación científica en educación. La fórmula para el cálculo del alfa de Cronbach se encuentra en la Ecuación 1, y es la siguiente:

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^k \sigma_{Y_i}^2}{\sigma_X^2} \right]$$

Ecuación 1

α = Alpha de Cronbach.

K = Cantidad de preguntas. En esta investigación, tres se aplicaron con escala de Likert, con un total de 45 ítems, cada una con una escala de cinco opciones.

$\sigma_{Y_i}^2$ = Varianza de las puntuaciones de la pregunta i.

σ_X^2 = Varianza de las puntuaciones observadas de los individuos. En nuestra investigación, las 109 respuestas de las encuestas.

El cálculo del alfa de Cronbach (α) fue de 1, esto nos permite tener un alto grado de confiabilidad del cuestionario utilizado para conocer las competencias digitales de los docentes, en referencia al Capital Tecnológico incorporado.

3.3 Recolección de datos

Treinta y cuatro preguntas del cuestionario son de opción múltiple. Tres preguntas han sido elaboradas bajo la escala de Likert (cualitativa politémica ordinal) correspondiente a una



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 18-38, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2940>

escala de percepción de habilidades (avanzado, intermedio, medio, básico y nulo); una pregunta ha sido estructurada bajo la escala de Likert (cuantitativa dicotómica) con la opción de sí y no.

La encuesta se llevó a cabo durante el primer quimestre del año escolar del Régimen Sierra en la Unidad Educativa Abdón Calderón (Pública-Calderón), Unidad Educativa Municipal Rafael Alvarado (Municipal- Tumbaco) y la Unidad Educativa Particular Alto Cenepa (Particular- Calderón).

3.4 Población

La realización del cuestionario fue de carácter voluntario (los docentes fueron notificados por las autoridades de las instituciones sobre esta investigación a sus correos electrónicos institucionales, aclarando que la realización era de manera libre y voluntaria) el enlace de la encuesta de *Microsoft Forms* fue enviado a los correos institucionales de las autoridades principales de las instituciones educativas. El total de los docentes encuestados de las tres instituciones fue de 109, entre hombres y mujeres.

4. Metodología

4.1. Recolección de datos

En el estudio participaron un total de 109 docentes, cada uno con los siguientes datos informativos:

	U.E. A. C	U.E.M R. A	U.E. P. A. C	%
Género				
Femenino	45	21	8	68
Masculino	24	3	8	32,1
Otro	0	0	0	0,0
Total	69	24	16	100,0
Rango de edad				
Entre 20 a 30 años	4	0	3	6,4
Entre 31 a 40 años	20	7	7	31,2
Entre 41 a 50 años	22	11	4	33,9
Entre 51 a 60 años	21	5	1	24,8
Entre 60 años y más	2	1	1	3,7
Total	69	24	16	100,0
Nivel que imparte clases				
Inicial I y II	0	0	0	0,0
Preparatoria	0	0	2	1,8
Educación General Básica Elemental	0	0	2	1,8
Educación General Básica Media	0	2	2	3,7
Educación General Básica Superior	30	11	5	42,2
Bachillerato	39	11	5	50,5
Total	69	24	16	100,0



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 18-38, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2940>

Nivel de ingresos económicos

Inferior a 400	7	2	1	9,2
De 401 a 600	11	0	7	16,5
De 601 a 800	23	5	2	27,5
De 801 a 1000	22	11	2	32,1
Más de 1000	6	6	4	14,7
Total	69	24	16	100,0

Cuadro 2. Datos informativos de los docentes de las tres instituciones educativas

4.2. Capital Tecnológico Objetivado

Los docentes de las tres instituciones educativas en la pregunta 5, sobre los equipos electrónicos que poseen en su casa, se les pidió que seleccionen varias opciones. Las tres opciones con mayor elección fueron una laptop, impresora con escáner y radio. En la pregunta 6 los docentes respondieron que el 89,9 % disponen de internet de banda ancha o fibra óptica, el otro 7,3 % su acceso a internet es de un vecino o familiar cercano y el 1,8 % su acceso es por recargas telefónicas. En la pregunta 7 sobre el tipo de velocidad de su internet el 34,9 % respondieron que tienen de 1.5 a 5 mbps, el 35,8 % de 10 a 20 mbps, el 22,9 % de 30 a 40 mbps, el 5,5 % de 80 a 100 mbps y el 0.9 % 200 mbps y más. En la pregunta 8 de ¿Cuánto tiempo emplea el uso de internet para distracción personal o navegar en redes sociales? El 68 % respondió de 30 minutos a 1 hora, el 21,1 % de 2 a 3 horas, 6,4 % de 4 a 6 horas y el 4,6 % más de 6 horas. En la siguiente pregunta sobre ¿qué tipos de redes sociales frecuentan para su distracción? Entre las tres principales se encuentra *Facebook*, *WhatsApp* y *YouTube*.

La pregunta 10 que hace referencia a ¿cuánto tiempo emplea para planificar sus clases?, el 10,1 % de 30 minutos a 1 hora, el 50 % de 2 a 3 horas, el 19,3 % de 4 a 6 horas y el 20,2 % más de 6 horas. En la pregunta 11 sobre ¿Cuánto tiempo emplea para impartir clases a sus estudiantes mediante el uso de las plataformas digitales? El 39,4 % de 40 minutos a 1 hora, el 12,8 % 1 hora, el 47,7 % de 4 a 6 horas. En la pregunta 12 sobre ¿Qué plataformas digitales utiliza usted para impartir clases en sus asignaturas? 101 docentes respondieron que la plataforma más usada es *Zoom Meeting*. Sobre la pregunta 13 de ¿Qué tipo de herramientas digitales utiliza usted para impartir sus clases? Respondieron que, el 94,5 % usan herramientas sincrónicas y el 5,5 % herramientas asincrónicas. En la pregunta 14 sobre ¿Qué tipo de recursos digitales utiliza usted para planificar sus clases?, 89 docentes usan plataformas educativas, 59 docentes usan recursos de gamificación y 49 docentes sobre evaluaciones en línea. La pregunta 15 que señala ¿Qué tipos de plataformas educativas usa usted para asignar las tareas a sus estudiantes? Respondieron el 39 % *Google Classroom*, el 22 % *Moodle*, el 19 % Paquete de *Microsoft Office 365*, el 15 % Plataforma propia de la institución y el 6 % *Edmodo*. A continuación, en la pregunta 16 se interroga ¿Qué tipos de plataformas educativas usa usted para aplicar las evaluaciones a sus estudiantes? El 35 % respondió que usa *Google Classroom*, el 22 % *Moodle*, el 20 % plataforma propia de la institución, el 17 % usa el Paquete de *Microsoft Office 365* y el 6 % *Edmodo*.

A partir de la pregunta 17 se interroga sobre los equipos tecnológicos que emplea el docente para impartir sus horas de clase. Aquí se pregunta sobre si conoce el docente que las plataformas educativas (creación de entornos virtuales de aprendizaje —EVA— como *MOODLE*, *FirtsClass* o creación propia) que usa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tienen licencia. El 68 % respondió que era gratuita, el 17 % pagada por la institución y el 16 % pagada por el docente. En la pregunta 18 se indaga sobre si el docente conoce si la institución donde labora cuenta con una plataforma educativa propia, el 58 % respondió



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 18-38, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2940>

que No, el 26 % dijo que Sí y el 17 % que desconoce. En la pregunta 19 trata sobre ¿Cuál es el medio que usted usa para impartir sus clases virtuales? El 89 % respondió que la Laptop, el 10,1 % usa la computadora de escritorio y el 0,9 % una Tableta. La pregunta 20 es sobre ¿El equipo tecnológico que emplea en sus clases es? Y los docentes respondieron el 59 % una computadora de escritorio, el 18 % una laptop, el 14 % una tableta y el 9 % el *smartphone*. En la pregunta 21 se interroga sobre si ¿El equipo tecnológico que usted usa para impartir sus clases en línea fue proporcionado por la institución educativa donde labora? El 57 % de docentes respondió que Sí y el 43 % respondió que No. En la pregunta 22 ¿El servicio de internet que usa para impartir las clases en línea a sus estudiantes es financiada por la institución educativa donde labora? El 99 % de los docentes respondió que No y el 1 % que Sí.

Desde la pregunta 23 se cuestiona sobre especificaciones tecnológicas de los equipos electrónicos ¿En sus equipos electrónicos como computadora de escritorio o laptop, qué sistema operativo tiene instalado? El 99,1 % respondió que el sistema operativo es Windows y el 0,9 % *Mac Os*. En la pregunta 24 en sus equipos electrónicos como *smartphone*, ¿Qué sistema operativo tiene instalado? Respondieron el 92 % que el sistema operativo de su *smartphone* es *Android* y el 8 % tiene instalado *iOS* (de la marca *Apple*). En la pregunta 25 se consulta sobre si los programas (ej. *Word*, *Excel*, *Power Point* y Antivirus) que tiene instalado en sus equipos electrónicos como, computador personal o laptop tienen licencia, sin licencia o desconoce. El 34 % que tiene licencia, el 33 % sin licencia y el otro 33 % que desconoce. En la pregunta 26 se indagó sobre ¿Cuál de los siguientes métodos hace uso para comunicarse con sus amigos y familiares? El 62 % respondió que hace llamadas por vía *WhatsApp*, el 33 % llamadas celulares directo de su *smartphone* y el 5 % realiza llamadas telefónicas de un teléfono local de casa. En la pregunta 27 se consulta sobre ¿Cuál de los siguientes medios hace uso para organizar trabajos colaborativos en sus clases? El 76 % respondió que hace uso de reuniones de grupo vía *ZOOM*, *Teams* o *Skype*, el 21 % Chats grupales por *WhatsApp*, el 2 % Archivos colaborativos en Google Drive y el 1 % Grupos de Facebook. En la pregunta 28 ¿Cuál de los siguientes medios hace uso para coordinar actividades con los representantes legales de sus estudiantes? Respondieron el 52 % chats grupales por *WhatsApp*, el 43 % reuniones de grupo vía *ZOOM*, *Teams* o *Skype* y el 5 % correos electrónicos.

4.3. Capital Tecnológico Incorporado

Desde la pregunta 29 hasta la pregunta 33 en el cuestionario se preguntó sobre el Capital Tecnológico incorporado.

En la pregunta 29 se indaga sobre si los docentes hacen uso de las siguientes formas para acceder a información académica en las páginas web, a través de una escala de Likert cuantitativa dicotómica compuesta por variables.



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 18-38, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2940>

29. Responda con sí o no, si usted hace uso de las siguientes formas para acceder a información académica en las páginas web

Ítems	Sí %	No %	Total %
Búsqueda avanzada a través de los buscadores como: Google, Bing Baidu y más.	90,8	9,2	100
Busca en Google Académico, Redalyc, Dialnet, SciELO y más	46,8	53,2	100
Revisa páginas web especializadas y reconocidas en educación como: EDUTEKA, EDUCARED, MINEDUC	79,8	20,2	100
Busca en blogs o páginas web anónimas	23,9	76,1	100
Busca solo en las primeras 10 páginas que le recomienda su buscador	43,1	56,9	100
Cita en sus archivos académicos las fuentes bibliográficas utilizando Zotero/Mendeley o las herramientas de Word para citar	53,2	46,8	100
Reconoce fuentes fiables de información	78,0	22,0	100
Hace uso de páginas web anti plagio para revisar los trabajos académicos de sus estudiantes	23,9	76,1	100
Visita repositorios digitales de universidades o institutos académicos	55,0	45,0	100
Utiliza metabuscadores	26,6	73,4	100
Busca libros o revistas digitales	88,1	11,9	100

Cuadro 3. Usted hace uso de las siguientes formas para acceder a información académica en las páginas web

Como se puede observar en el cuadro 3, los docentes han desarrollado habilidades tecnológicas en la búsqueda y acceso a la información académica en las páginas web. En la búsqueda avanzada a través de los buscadores como: *Google, Bing, Baidu* y más, respondieron un 90,8 % Sí y un 9,2 % No; en referencia a la Búsqueda en *Google Académico, Redalyc, Dialnet, SciELO* y más el 46,8 % Sí y un 53,2 % No; revisa páginas web especializadas y reconocidas en educación como: EDUTEKA, EDUCARED, MINEDUC respondieron que el 79,8 % Sí y el 20,18 % No; busca en blogs o páginas web anónimas respondieron el 76,1 % No y el 23,9 % Sí; busca solo en las primeras 10 páginas que le recomienda su buscador el 56,9 % respondió que No y el 43,1% Sí; cita en sus archivos académicos las fuentes bibliográficas utilizando Zotero/Mendeley o las herramientas de *Word* para citar, el 53,2 % respondió que Sí y el 46,8 % No; reconoce fuentes fiables de información, el 78 % respondió que Sí y el 22 % No; hace uso de páginas web anti plagio para revisar los trabajos académicos de sus estudiantes el 76,1 % respondió que No y el 23,9 % Sí; visita repositorios digitales de universidades o institutos académicos el 55% responde que Sí y el 45 % No; utiliza metabuscadores el 73,4 % No y el 26,6 % Sí; busca libros o revistas digitales el 88,1 % respondió que Sí y el 11,9 % que No. Estos datos nos dan un panorama claro sobre cómo los docentes durante el periodo de la pandemia, se han capacitado, sea de forma institucional o personal, para desarrollar habilidades y competencias tecnológicas sobre diversas herramientas, como es el caso del acceso a información en páginas web.



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 18-38, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2940>

En la pregunta 30 sobre ¿cuál de los siguientes dispositivos hace mayormente sus búsquedas en páginas web? Respondieron el 78 % en una laptop, 11 % computadora, 10 % *smartphone*, y el 1 % una tableta. En la pregunta 31 y 32 sobre las competencias digitales que tienen los docentes en el área de la información, alfabetización informacional y el tratamiento de los datos, se obtuvieron los siguientes resultados:

Pregunta 31: Competencias digitales I		Avanzado %	Intermedio %	Medio %	Básico %	Nulo %
1	Transferencia de audio, vídeo y fotografías del dispositivo a la computadora	14,7	24,8	33,0	24,8	2,8
2	Edición de video, audio, imágenes o mapas bits y de imágenes vectoriales	7,3	14,7	22,9	36,7	18,3
3	Conversión de formato de audio	9,2	13,8	22,9	31,2	22,9
4	Conversión de formato de vídeo	10,1	16,5	20,2	34,9	18,3
5	Conversión de formato de imágenes	11,0	12,8	29,4	34,9	11,9
6	Escanear y sacar copias a sus documentos	20,2	25,7	23,9	28,4	1,8
7	Descargar archivos de páginas web	21,1	29,4	29,4	18,3	1,8
8	Creación de recursos digitales para exposiciones en clase	13,8	27,5	35,8	22,9	0,0
9	Uso de plataformas educativas	12,8	30,3	33,0	22,9	0,9
10	Subir archivos a las nubes como Google Drive o OneDrive	16,5	17,4	33,0	25,7	7,3
11	Comprimir y descomprimir archivos en formato ZIP o RAR	13,8	18,3	27,5	29,4	11,0
12	Convertir archivos de Word, Power Point y Excel a PDF	21,1	23,9	22,9	27,5	4,6
13	Subir archivos de Word, PDF o jpg a las plataformas educativas como Moodle	11,0	28,4	24,8	24,8	11,0
14	Hacer copias de seguridad de sus cuentas como Whatsapp, fotos y contactos telefónicos	12,8	22,0	22,9	28,4	13,8
15	Organizar reuniones en las plataformas comunicacionales como Zoom, Teams, GoToMeeting	15,6	27,5	27,5	19,3	10,1
16	Realizar compras por internet	11,9	22,9	17,4	22,0	25,7
17	Uso de correo electrónico	22,9	26,6	13,8	22,9	13,8
18	Subir vídeos a plataformas como Youtube	13,8	14,7	24,8	24,8	22,0
19	Descargar juegos o programas en su smartphone sea de Play Store o App Store	4,6	17,4	18,3	32,1	27,5
20	Usar gestores de citas bibliográficas como: Zotero y Mendeley	8,3	8,3	16,5	34,9	32,1

Cuadro 4. Competencias digitales I



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 18-38, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2940>

Pregunta 32: Competencias digitales II		Avanzado	Intermedio	Medio	Básico	Nulo
		%	%	%	%	%
21	Usar plataformas educativas (ej. Moodle, Edmodo, Google Classroom y más)	11,9	24,8	23,9	21,1	18,3
22	Creación de juegos en línea	4,6	11,9	17,4	24,8	41,3
23	Diseño de organizadores gráficos en línea	8,3	13,8	19,3	33,9	24,8
24	Creación de cursos online -MOOC	3,7	11,9	13,8	24,8	45,9
25	Uso de pizarras interactivas	10,1	10,1	18,3	25,7	35,8
26	Creación de instrumentos de evaluación en línea	8,3	21,1	20,2	33,0	17,4
27	Diseño de presentaciones interactivas	9,2	17,4	26,6	33,9	12,8
28	Diseño de Infografías y diseño gráfico	6,4	15,6	18,3	36,7	22,9
29	Videos explicativos animados	9,2	9,2	17,4	34,9	29,4
30	Creación de Evaluaciones en línea	6,4	24,8	18,3	29,4	21,1
31	Creación de avatares en línea	2,8	11,9	17,4	29,4	38,5
32	Diseño de historietas en línea	3,7	11,0	16,5	22,0	46,8
33	Crear foros, asignar tareas, evaluaciones y subir archivos a plataformas como Moodle, Edmodo, Google Classroom y más.	14,7	20,2	19,3	22,0	23,9
34	Uso de los recursos de Zoom y Teams como crear una pizarra digital, la función de grabar y compartir pantalla	14,7	30,3	18,3	24,8	11,9
35	Crear gifs y sticker de Whatsapp	6,4	15,6	19,3	22,0	36,7

Cuadro 5. Competencias digitales II

En el caso de las competencias digitales en referencia al área de creación de contenido digital; la comunicación y colaboración de los docentes se pueden observar en el cuadro 4 y 5, donde se consigue denotar que la escala de competencia predominante es Intermedio y medio, básico y nulo, de los 35 diferentes ítems propuestos en el cuestionario. Durante la pandemia, muchos de los docentes se vieron expuestos a capacitarse en el dominio de varias competencias digitales para poder impartir las clases virtuales a sus estudiantes y continuar con el correcto proceso de enseñanza- aprendizaje.

Para conocer la desviación estándar, la media y el nivel de confianza de las preguntas 31 y 32, donde se analiza las competencias digitales que poseen los docentes en referencia al capital tecnológico incorporado. En la pregunta 31 y en relación al cuadro 3 sobre las Competencias Digitales I.

Pregunta 31	Media	Desviación estándar	Nivel de confianza
Avanzado	13,6	4,9	2,29
Intermedio	21,1	6,4	3,02
Medio	25,0	6,1	2,84
Básico	27,3	5,4	2,53
Nulo	12,9	9,6	4,51

Cuadro 6. Análisis descriptivo, Competencias digitales I



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

La tendencia estadística sobre la media del nivel de las competencias digitales incorporadas por los docentes, en el nivel de dominio Avanzado tiene una media de 13,6 %; Intermedio 21,1 %; Medio 25,0 %; Básico 27,3 % y Nulo 12,9 %.

En la pregunta 32, que tiene relación al cuadro 4 sobre Competencias Digitales II:

Pregunta 32	Media	Desviación estándar	Nivel de confianza
Avanzado	8,0	3,7	2,1
Intermedio	16,6	6,3	3,5
Medio	19,0	3,0	1,7
Básico	27,9	5,4	3,0
Nulo	28,5	11,6	6,4

Cuadro 7. Análisis descriptivo, Competencias digitales II

La tendencia estadística sobre la media del nivel de las competencias digitales incorporadas por los docentes, en el nivel de dominio Avanzado tiene una media de 8,0 %; Intermedio 16,6 %; Medio 19,0 %; Básico 27,9 % y Nulo 28,5 %. La media que tiene mayor frecuencia sobre el nivel de dominio de las competencias digitales, tiene mayor representatividad el nivel Básico, que tiene una tendencia de 27 %.

En la pregunta 33 sobre el nivel de apropiación de las competencias digitales en el Área de Información y alfabetización digital mediante una escala de Likert, los resultados son los siguientes:

Pregunta 33: Nivel de apropiación de las competencias digitales que usted considera que domina en los siguientes ítems		Avanzado %	Intermedio %	Medio %	Básico %	Nulo %
1	Uso de procesador de texto (ej. Word)	25,7	36,7	20,2	13,8	3,7
2	Uso de procesador de presentaciones (ej. Power Point)	21,1	42,2	20,2	11,9	4,6
3	Uso de hojas de cálculo (ej. Excel)	13,8	33,0	23,9	21,1	8,3
4	Uso de programas de análisis estadístico (ej. SPSS)	5,5	14,7	11,0	33,9	34,9
5	Uso en Microsoft Office 365 la aplicación Teams para tomar crear equipos y realizar videollamadas	9,2	22,0	23,9	33,9	11,0
6	Uso en Microsoft Office 365 la aplicación Forms para crear cuestionarios o formularios	6,4	19,3	22,0	36,7	15,6
7	Uso en Microsoft Office 365 la aplicación SharePoint para crear trabajos en equipos y gestión documental	2,8	17,4	15,6	23,9	40,4
8	Uso en Microsoft Office 365 la aplicación OneNote para tomar anotaciones y recopilar información	4,6	14,7	16,5	24,8	39,4
9	Uso en Microsoft Office 365 la aplicación Outlook para enviar y recibir correos electrónicos	11,9	27,5	25,7	22,9	11,9



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 18-38, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2940>

10	Uso en Microsoft Office 365 la aplicación OneDrive para alojar información en la nube	6,4	18,3	15,6	33,0	26,6
----	---	-----	------	------	------	------

Cuadro 8. Nivel de habilidades que usted considera que domina

Entre el nivel de apropiación de las competencias, según la escala, se evidencia que los docentes tienen mayor porcentaje de apropiación en los ítems 1, 5 y 6. Además, el nivel de apropiación nulo tiene mayor porcentaje en los ítems 3, 4 y 7. El nivel de apropiación Intermedio, con mayores datos porcentuales, se encuentra en el ítem 2, 8, 9 y 10.

4.4. Capital tecnológico institucionalizado

El espacio de la encuesta para poder conocer sobre el capital tecnológico institucionalizado de los docentes se estableció desde la pregunta 34 hasta la 38.

En la pregunta 34, que se preguntó sobre el nivel de habilidades en el manejo de herramientas ofimáticas y de *Microsoft Office 365*, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

En la pregunta 34, ¿antes de la pandemia de la Covid-19, en su institución educativa recibió capacitaciones sobre el uso de herramientas tecnológicas? Los ítems de respuesta fueron sí y no; con un 31 % respondieron que Sí y el 69 % respondió que No. En la pregunta 35 sobre ¿Usted antes de la pandemia de la Covid-19 había utilizado plataformas como: *Zoom, Teams o Moodle*? Respondieron Sí el 69 % y el 31 % No.

En la pregunta 36, ¿Tiene algún tipo de certificado o título académico sobre competencias digitales del uso de TIC o manejo de herramientas informáticas?, los docentes respondieron 55 % No y un 45 % que Sí.

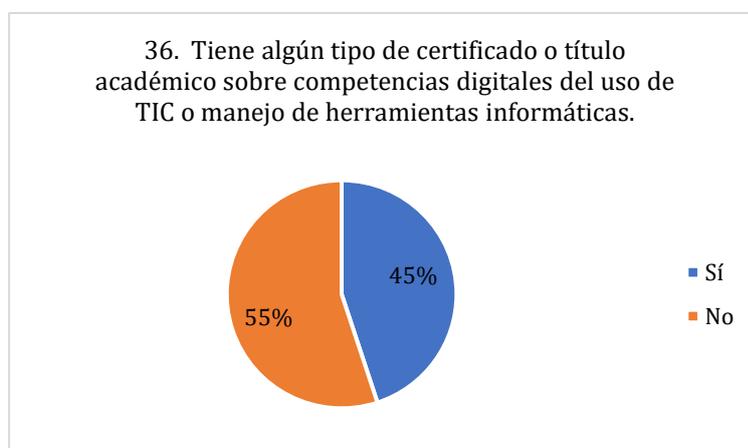


Figura 1. Tiene algún tipo de certificado o título académico sobre el uso de TIC

La pregunta 37 y 38 tienen relación entre sí. La pregunta 37 ¿Usted durante los últimos 6 meses ha recibido alguna capacitación sobre competencias tecnológicas del uso de herramientas tecnológicas?, respondieron el 72 % Sí y el 28 % No. A continuación, en la pregunta 38 solo debían responder quienes en la pregunta 37 seleccionó la opción Sí, y seleccionar de qué tipo fue su capacitación, un total de 65 docentes mencionó que fueron gratuitos, 18 docentes que fueron cursos pagados, y 5 docentes que fueron cursos cofinanciados.



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 18-38, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2940>

5. Discusión de los resultados

Todos los docentes encuestados poseen una determinada forma de capital tecnológico objetivado, que se expresa mayoritariamente en computadora de escritorio, laptop, impresora con escáner, *smartphone* y radio. Por ejemplo, de los 109 encuestados, 103 docentes respondieron que tienen una laptop, 63 docentes tienen impresora con escáner y 59 docentes tienen radio. Sin embargo, esto está determinado por su situación socio económica. Así, por ejemplo, en la pregunta 21 que establece: ¿El equipo tecnológico que usted usa para impartir sus clases en línea fue proporcionado por la institución educativa donde labora? Al respecto el 57 % de encuestados respondió de manera afirmativa, mientras que el 43 % respondió de manera negativa. Podemos inferir que ha existido un limitado apoyo del Ministerio de Educación hacia los docentes, aun cuando la Organización de las Naciones Unidas ha exhortado a los Estados, manifestando que “los docentes y los estudiantes necesitan tecnologías gratuitas y de código abierto para la enseñanza y el aprendizaje” (ONU, 2020, pág.27).

El aspecto de Comprensión del papel de las TIC en las políticas educativas de las competencias digitales establecidas por la UNESCO, orienta a que las prácticas docentes guarden armonía con las políticas educativas. Al respecto en la pregunta 11 del instrumento se indagó; ¿Cuánto tiempo emplea para impartir clases a sus estudiantes mediante el uso de las plataformas digitales? El 48 % de encuestados respondió que emplea de 4 a 6 horas, el 39 % 40 minutos y el 13 % 1 hora. Esto evidencia que solo la actividad docente del 52 % de encuestados guarda concordancia con el Plan Educativo “aprendemos juntos en casa” donde se regula el tiempo de trabajo, estableciendo las siguientes pautas “(120) ciento veinte minutos para actividades académicas y (30) treinta minutos para tareas o refuerzo, para estudiantes de EGB superior; 16 años: dos horas” (MINEDUC, 2020, pág. 19).

El aspecto pedagógico y curricular del Capital Tecnológico incorporado, está orientado a que “los docentes integran tecnologías, herramientas y contenidos digitales para potenciar la enseñanza” (pág. 29). Así, por ejemplo, en la pregunta 15 se interrogó; ¿Qué tipos de plataformas educativas usa usted para asignar las tareas a sus estudiantes? El 39 % de encuestados usa *Google Classroom*, el 22 % usa *Moodle*, el 19 % el Paquete de *Microsoft Office 365*, el 15 % usa la plataforma propia de la institución y el 6 % usa Edmodo. Asimismo, en la pregunta 16 se interrogó; ¿Qué tipos de plataformas educativas usa usted para aplicar las evaluaciones a sus estudiantes? El 35 % de encuestados usa *Google Classroom*, el 22 % usa *Moodle*, el 20 % usa la plataforma propia de la institución, el 17 % usa el paquete de *Microsoft Office 365* y 6 % usa *Edmodo*. De las preguntas comparadas se puede observar una desviación estándar del 11 %, que demuestra una dispersión o variabilidad entre las respuestas de los encuestados. Podemos inferir que los docentes no utilizan las plataformas digitales de manera mecánica, por el contrario, lo hacen en función de las necesidades que demandan ciertas actividades educativas; como evaluación y asignación de tareas.

Al respecto de la aplicación del Capital Tecnológico incorporado donde “los docentes utilizan ordenadores, dispositivos móviles, programas informáticos accesibles, y redes, con fines de enseñanza, aprendizaje y gestión (...)” (UNESCO, 2019, pág. 30). Los docentes encuestados, en la pregunta 31 en el ítem 17 que interrogó sobre el uso de correo electrónico respondió que el 22,9 % de encuestados tiene un nivel Avanzado, el 26,6 % Intermedio, el 13,8 % Medio, el 22,9 % Básico y el 13,8 % Nulo. Asimismo, en el ítem 7 de la pregunta 32 que interroga sobre el diseño de presentaciones interactivas, el 9,2 % de encuestados tiene un nivel Avanzado, el 17,4 % Intermedio, el 26,6 % Medio, el 33,9 % Básico y el 12,8 % Nulo. Además, en la pregunta 33 ítem 1 que se refiere al Uso de un procesador de texto para crear documentos, el 25,7 % de docentes tiene un nivel Avanzado, el 36,7% Intermedio, el 20,2 % Medio, el 13,8 % Básico y el 3,7 % Nulo. Según el análisis



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 18-38, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2940>

estadístico descriptivo de las tres preguntas en correspondencia a un total de 45 ítems, la media del nivel de incorporación de estas competencias digitales corresponde a 11,1 % Avanzado, 20,4 % Intermedio, 21,8 % Medio, 27,1 % Básico y un 13,1 % Nulo. Por lo tanto, de los datos discutidos podemos afirmar que la mayor parte de docentes tiene un nivel Medio en cuanto al manejo y uso de capital tecnológico incorporado.

En referencia al Capital Tecnológico en su estado institucionalizado, entendido como todo ese conjunto de elementos que recubren de valor simbólico del conocimiento adquirido. En la pregunta 36 que interrogó; ¿Tiene algún tipo de certificado o título académico sobre competencias digitales del uso de TIC o manejo de herramientas informáticas? El 55 % de docentes respondió No y el 45 % restante, respondió Sí. Asimismo, en la pregunta 37 que indagó; ¿Durante los últimos 6 meses ha recibido alguna capacitación sobre competencias tecnológicas del uso de herramientas tecnológicas? El 72 % de docentes respondieron Sí y el 28 % restante No. De lo cual podemos deducir que a pesar del dominio de las competencias digitales no existe correspondencia con los certificados y diplomas que acrediten su capital tecnológico incorporado.

6. Conclusiones

Los docentes poseen Capital Tecnológico. En su estado objetivado poseen en mayor medida las siguientes formas de KT; computadora de escritorio, laptop, *smartphone*, televisión inteligente, impresora con escáner y radio. Sin embargo, cabe anotar que la mayoría de estos instrumentos han sido adquiridos por autofinanciamiento del docente. En su estado incorporado, tienen un nivel Medio de apropiación de KT, que les permite desarrollar y aplicar las seis competencias en TIC, en materia de educación, para fortalecer el proceso de enseñanza. En su estado institucionalizado, más de la mitad de los docentes han participado en cursos de capacitación, obteniendo un certificado que acredite su conocimiento incorporado. Sin embargo, los procesos de capacitación aumentaron producto de las exigencias provocadas por la pandemia. Antes de la pandemia los niveles de capacitación eran menores.

Organismos internacionales como ONU, UNICEF, CEPAL y UNESCO, han exhortado a los Estados a proteger e incrementar la inversión pública en educación para garantizar el ejercicio de este derecho durante la pandemia. Además, por mandato constitucional, el Estado ecuatoriano a través del Ministerio de Educación está en la obligación de generar las políticas y servicios públicos que garanticen una educación de calidad, entre esas políticas públicas se encuentra; la ampliación del capital tecnológico de los docentes con perspectiva de aplicar las competencias en TIC de forma crítica, reflexiva y dinámica.

No existen antecedentes en el país sobre estudios específicos de Capital Tecnológico aplicado en la educación, por lo tanto, esta investigación se constituye en un eje de discusión sobre el Capital Tecnológico, su apropiación, aplicación e influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, se espera realizar a mediano plazo, un nuevo estudio sobre la apropiación de capital tecnológico de los docentes en instituciones educativas ubicadas en cantones y/o parroquias rurales, donde se pueda comparar los datos presentados en esta investigación con nuevos resultados, para visibilizar a posteriori el desarrollo, niveles y formas de apropiación de capital tecnológico: objetivado, institucionalizado e incorporado.

Agradecimientos

Extendemos nuestro agradecimiento a las autoridades de las Instituciones educativas que nos brindaron las facilidades para la recolección de información. Un agradecimiento



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 18-38, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2940>

especial a la MSc. Irene Tituaña Rectora de la Unidad Educativa Abdón Calderón, quien fue el nexa y apoyo en la elaboración de este estudio.



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 18-38, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2940>

Bibliografía

- Botello, H., y Guerrero, A. (2014). La influencia de las TIC en el desempeño académico de los estudiantes en América Latina: Evidencia de la prueba PISA 2012. *Revista Academia y Virtualidad*, 7(2), 15-26.
- Bourdieu, P. (2001). *Language and Symbolic Power* (Tercera edición). Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2003). *Los Herederos: Los estudiantes y la cultura* (Segunda edición). México: Siglo veintiuno editores. Recuperado el 7 de febrero de 2021, de <https://bit.ly/3sMsSx0>
- Bourdieu, P. (2012). Los Tres Estados del Capital Cultural. *Sociológica*, (5), 11-17.
- Casillas-Alvarado, M., Ramírez-Martinell, A., y Ortiz-Méndez, V. (2013). *El Capital Tecnológico una nueva especie del Capital Cultural. Una propuesta para su medición*. [Memorias del Congreso]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato. Recuperado el 10 de febrero de 2021, de <https://bit.ly/3sLXKxT>
- Castells, M. (2009). *Comunicación y Poder* (Primera edición). Recuperado el 8 de febrero de 2021, de <https://bit.ly/3ayb8zi>
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19* (pp. 1-21) [Informe Covid-19]. CEPAL-UNESCO. Recuperado el 8 de febrero de 2021, de <https://bit.ly/3tK3fhz>
- Han, B.-C. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder* (Primera edición). Barcelona: Herder.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2019). *Tecnología de la Información y Comunicación* (Encuesta Nacional Multipropósito de Hogares, pp. 1-41) [Estadístico]. INEC.
- Krüger, K. (2006). El concepto de sociedad del conocimiento. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, XI (683). Recuperado el 7 de enero de 2021, de <https://bit.ly/3dIHwBl>
- Mendoza, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L (Especial), 343-352.
- MINEDUC. (2020). *Plan Educativo Aprendamos Juntos en Casa* (pp. 1-31) [Lineamientos Ámbito Pedagógico Curricular]. Ministerio de Educación de Ecuador.
- OREALC/UNESCO. (2013). Enfoques estratégicos sobre las TICS en Educación en América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. [Enfoques estratégico]. Recuperado el 10 de febrero de 2021, de <https://bit.ly/2R04IHv>
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella* (pp. 1-29) [Orientaciones educativas]. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Sociedad digital: Brechas y retos para la inclusión digital en América Latina y el Caribe* (Educación N.º 7; pp. 1-23). UNESCO. Recuperado el 8 de febrero de 2021, de <https://bit.ly/3dGNTF2>



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

- Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO* (Orientaciones educativas N.o 3; pp. 1-64). UNESCO.
- Pérez, Á. (2013). La era digital. Nuevos desafíos educativos. En *Educarse en la era digital* (Primera edición). Ediciones Morata. Recuperado el 8 de febrero de 2021, de <https://bit.ly/3tSajsN>
- Ramírez-Martinell, A., y Casillas Alvarado, M. (2014). El capital tecnológico una nueva especie del capital cultural: Una propuesta para su medición. En *Háblame de TIC* (Primera edición, pp. 1-23). Córdoba: Brujas.
- Taber, K. (2017). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Springer*, 1273-1296.
- Salado- Rodríguez, L., Velázquez- García, M., y Ochoa- Landín, R. (2014, noviembre 12). *El capital tecnológico y el ejercicio docente: El caso de la Universidad Estatal de Sonora* [Congreso]. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires.
- Salado-Rodríguez, L., y Ramírez-Martinell, A. (2018). Capital cultural en el contexto tecnológico: Consideraciones para su medición en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, IX (24), 125-137.
- Uzcátegui, K., y Albarrán, J. (2020). Desafíos y dificultades de los docentes de educación primaria ante la adopción de la tele-educación. *Revista Andina de Educación*, 4 (1), 43-54.
- Vein, C. (2013). Conectarse para trabajar: Cómo las TIC amplían las oportunidades de empleo en todo el mundo [Noticias]. Banco Mundial. Recuperado el 7 de febrero de 2021, de <https://bit.ly/3sKrRFC>



Autores

LIZBETH PONCE-TITUAÑA obtuvo su título de Licenciada en Ciencias de la Educación mención Ciencias Sociales en la Universidad Central del Ecuador (Ecuador) en 2019. Obtuvo el título de Especialista Superior en Educación y Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación por la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador) en 2020. Obtuvo el reconocimiento de la mejor estudiante de su promoción en la Especialización Superior en Educación y Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación por la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador) en 2021.

Actualmente es estudiante en la Maestría de Investigación en Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador) 2020.

ALEX LUCIO-PAREDES se graduó de Licenciado en Ciencias de la Educación mención Ciencias Sociales de la Universidad Central del Ecuador (Ecuador) en 2019. Estudiante de la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador) 2021.

Actualmente es estudiante de la Carrera de Derecho, de la Facultad de Jurisprudencia, Ciencias Políticas y Sociales, en la Universidad Central del Ecuador (Ecuador).



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 18-38, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2940>



REVISTA

CÁTEDRA

Diseño de una aplicación móvil educativa a través de App Inventor para reforzar el proceso de aprendizaje en operaciones con números enteros

Design of an educational mobile application through app inventor to reinforce the learning process in operations with whole numbers

Cristhian Quishpe-López

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

cpquishpe@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-1578-2685>

Santiago Vinueza-Vinueza

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

sfvinueza@uce.edu.ec

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

(Recibido: 02/03/2021; Aceptado: 15/03/2021; Versión final recibida: 15/04/2021)

Cita del artículo: Quishpe-López, C., y Vinueza-Vinueza, S. (2021). Diseño de una aplicación móvil educativa a través de app inventor para reforzar el proceso aprendizaje de operaciones con números enteros. *Revista Cátedra*. 4(2), 39-54.

Resumen

En la actualidad el desarrollo e implementación de nuevas tecnologías se ha vuelto necesario en todos los ámbitos, en la educación nace con la obligación de utilizar nuevas herramientas que ayuden a potenciar el aprendizaje. En esta propuesta se analiza el impacto de una aplicación móvil educativa diseñada en la plataforma App Inventor, que busca ayudar a reforzar el proceso de aprendizaje de operaciones de números enteros. Se aprovechó la facilidad de manejo que presenta la plataforma online gratuita, para estructurar de manera llamativa todo el contenido acorde al nivel académico del usuario.



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 39-54, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2950>

Así, se desarrollaron varias pantallas en la aplicación que lleva por nombre MatEstudio, cada una de estas pantallas sirven para fortalecer el proceso de aprendizaje. Estas pantallas se conforman por teoría, simuladores y un juego que en conjunto ayudan al razonamiento y retención del conocimiento. Se determinó el nivel de conocimiento teórico matemático y en Tecnologías de la Información y Comunicación de estudiantes de Educación General Básica. Posteriormente se aplicó una encuesta, en la cual, con base en los resultados obtenidos, se pudo evidenciar que se presenta una problemática para la correcta comprensión de la teoría y práctica de operaciones con números enteros. De esta manera se pudo concluir que es factible la implementación de una App Educativa creada en App Inventor para reforzar el proceso de aprendizaje de operaciones con números. No obstante, se presentan varias limitantes entre las principales el acceso a la red y la mala utilización del programa por parte del usuario.

Palabras clave

App Inventor, gamificación, aprendizaje, números enteros.

Abstract

At present the development and implementation of new technologies has become necessary in all areas, in education it is born with the obligation to use new tools that help to enhance learning. This proposal analyzes an educational mobile application designed on the App Inventor platform, which helps to reinforce the learning process of whole number operations. The ease of use of the free online platform was used to structure all the content in a striking way according to the academic level of the user. Thus, several screens were developed in the application called MatEstudio, each of these screens serves to strengthen the learning process. These screens are made up of theory, simulators, and a game that together help reasoning and knowledge retention. The level of theoretical mathematical knowledge and in Information and Communication Technologies of students of Basic General Education was determined. Subsequently, a survey was applied, in which, based on the results obtained, it was possible to show that there is a problem for the correct understanding of the theory and practice of operations with integers. In this way, it was concluded that it is feasible to implement an Educational App created in App Inventor to reinforce the learning process of operations with numbers.

Keywords

App Inventor, gamification, learning, whole numbers.

1. Introducción

La creación de aplicaciones móviles a través de App Inventor para el ámbito educativo ha crecido exponencialmente en los últimos años, dejando un poco de lado el uso de gran cantidad de libros u otros materiales. Con respecto a la plataforma, Almaraz et al. (2016) mencionan “la tecnología App Inventor se ha revelado como una herramienta accesible y potente para familiarizarse con la creación de aplicaciones para móviles. Su potencial para la creación de aplicaciones de contenido didáctico es destacable” (p. 83). Al ser una web gratuita se encuentra al alcance de toda la comunidad educativa, presenta una estructura de manejo intuitivo misma que ayuda para la publicación de diversas aplicaciones en diferentes áreas o fines. El sitio web App Inventor a través de su interfaz, crea archivos con extensión apk (formato de archivos para un concreto sistema o programa) basados en el Sistema Operativo Android. Para complementar, Borrego (2012) menciona que “un Sistema Operativo Android está presente en dispositivos móviles como teléfonos inteligentes,



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

relojes, automóviles, tabletas y televisores” (p.2). Al estar presente en los diferentes dispositivos, resulta un punto a favor ya que la gran parte de usuarios cuenta con este tipo de software en su móvil. Es así que Statista (2018) complementa que “Android se consolida como uno de los sistemas operativos más utilizados en el mundo para teléfonos inteligentes con más de 2000 dispositivos en el mundo y más de tres millones de aplicaciones” (p.1). En general este sistema operativo es más accesible en comparación con IOS y Microsoft, debido a la gran cantidad de aplicaciones gratuitas que se pueden encontrar.

Es importante adaptar nuevas metodologías de aprendizaje basadas en las aplicaciones móviles, debido a que se evidencia un nivel de conocimiento básico en respecto al área de Matemática. Por ello EL UNIVERSO (2019) redacta “el 70,9% de los estudiantes de Ecuador no alcanzó en Matemáticas el nivel 2, categorizado como el nivel de desempeño básico” (p.8). Las estadísticas demuestran un escaso conocimiento de las bases Matemáticas en los estudiantes, aspectos que posteriormente presentarán dificultades de aprendizaje para elementos mucho más complejos. Para complementar las estadísticas de las prueba PISA-D realizadas en 2018, Radio Huancavilca (2019) redacta “En Ecuador, el 49 % de los estudiantes alcanzó el nivel mínimo de Competencia en Lectura, el 29 % en Matemáticas y el 43 % en Ciencias” (p.1). Observamos que es preocupante el nivel mostrado por los estudiantes, esto en tres materias que son primordiales para el futuro estudiantil.

La idea de esta investigación nace de la necesidad de aplicar nuevas metodologías de aprendizaje enfocadas en la utilización de aplicaciones móviles. Es así que se hace inclusión de la gamificación como punto de evaluación y refuerzo de los conocimientos. Para profundizar el termino, Gaitán (2013) define “la Gamificación es una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional con el fin de conseguir mejores resultados (p.1). Al presentar una mecánica dinámica se aumenta el atractivo de la aplicación móvil, así como también se potencializa la finalidad de la misma.

Este artículo se encuentra estructurado de la siguiente manera. En la sección 2 con trabajos previos obtenidos en base la investigación bibliográfica de sitios web. En la sección 3 se presenta conceptos relacionados con el presente estudio. En la sección 4 se muestra la metodología implementada para el correcto desarrollo del trabajo investigativo y los resultados de accesibilidad a dispositivos móviles y aplicaciones por parte de los estudiantes. En la sección 5, se evidencia la propuesta tecnológica. Finalmente, en la sección 6, se cierra con las conclusiones obtenidas con base en los resultados.

2. Trabajos relacionados

Un estudio en el año 2015, en la Universidad de Salamanca “España” propone una innovación docente enfocada en la aplicación de App Inventor para la creación de aplicaciones didácticas para matemáticas. En los resultados obtenidos de 17 estudiantes se verifica que el 64% siente atracción por la asignatura y un 41% asegura un cambio en su actitud por las matemáticas. Los autores concluyen que la tecnología App Inventor es accesible y potente para la creación de aplicaciones de contenido didáctico que ayudan a mejorar la actitud y aprendizaje de los alumnos (Almaraz, et al. 2015).

Un proyecto técnico en 2016, propone el diseño e implementación de una aplicación móvil que facilite el proceso de aprendizaje del lenguaje de los niños con Síndrome de Down de la Fundación FASINARM de Guayaquil. Se realizaron pruebas de aceptación por parte de los niños para con la aplicación en donde los resultados fueron totalmente positivos. De acuerdo a los resultados obtenidos los autores concluyen que la aplicación ha sido beneficiosa para los niños y niñas del nivel inicial II, puesto que les ha favorecido en el proceso de aprendizaje (Aranda y Samaniego, 2016).



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 39-54, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2950>

En el año 2017, se produce una investigación en la Universidad Politécnica “Venezuela” para observar la factibilidad de implementación de la herramienta App Inventor para el aprendizaje de algoritmos, se realiza el estudio tomando en cuenta a estudiantes de la carrera de Ingeniería Informática. Los resultados correspondientes a la necesidad de aprendizaje evidencian que la forma de manifestación y el alcance de aprendizaje son importantes para el estudiante. Así mismo en la Cuadro de dispositivos más utilizados por el estudiante, el teléfono celular se lleva una ponderación alta. Por tanto concluyen los autores que la herramienta App Inventor es factible para usarla como herramienta de aprendizaje dentro de la unidad curricular (Jiménez y Larrea, 2017).

Una investigación en el año 2018, busca el aprendizaje introductorio de programación de computadoras utilizando App Inventor en un Instituto de Guatemala. Se realizó una evaluación diagnóstica a 18 estudiantes en donde se presentaban 4 situaciones diferentes en donde con un 33% es el valor más alto alcanzado, después de tomar el curso la valoración obtenida es de 55% evidenciando una mejoría. A partir de los resultados el autor concluye que el curso introductorio utilizando App inventor ha favorecido el desarrollo de pensamiento crítico y razonamiento en los estudiantes (Valdez, 2018).

En el año 2018, un proyecto de innovación docente en la Universidad de Cádiz “España” desarrolla la App VectorialZ para la visualización interactiva de gráficos creados con un software basado en App Inventor. Se recogieron aspectos de aceptación a través de una encuesta a 24 alumnos, en donde los resultados fueron positivos en aceptación y utilidad, además se evidencia que la mayoría de usuarios ingreso a la App fuera del horario de clase. Los autores concluyen que la evaluación de la App VectorialZ es prometedora ya que los estudiantes en su mayoría destacaron que facilita el aprendizaje de contenidos (Listán, et al. 2018).

En el año 2018, en Colombia, se presenta un objeto virtual de aprendizaje de las operaciones adición y sustracción de números enteros. Las pruebas realizadas contaron con dos grupos, el primero trabajó con el modelo de aprendizaje tradicional presentando resultados deficientes, mientras el segundo grupo usó el objeto virtual de aprendizaje, obteniendo una mejor ponderación. En base a los resultados el autor concluye que el objeto virtual obtuvo mejores resultados académicos tanto en la comprensión de las operaciones, como en su uso para la solución en situaciones similares (García, 2018).

En el año 2018, se presenta en la Universidad Pública de Navarra “España” una propuesta de aprendizaje para estudiantes del siglo XXI, proyecto colaborativo basado en App Inventor. En la encuesta realizada a 42 alumnos, el 40% ve difícil la programación mediante esta herramienta, además el 95,2% cree que es importante realizar nuevas versiones de aplicaciones móviles. El autor concluye que el proyecto cumple con las expectativas, ya que el uso del dispositivo móvil ayuda al estudiante a crear un aprendizaje activo fomentando un conocimiento real alejándolo del aprendizaje pasivo (Sanz, 2018).

En el año 2019 se propone una herramienta tecnológica para el aprendizaje lúdico de la matemática, en la Universidad Tecnológica Indoamérica “Ecuador”. Mediante la encuesta realizada a los estudiantes se observa que un 65% muestra bajo rendimiento académico en matemática y un 85% está abierto al aprendizaje mediante la aplicación móvil presentada. Mediante los resultados el autor finaliza que la aplicación cumple con los objetivos ya que potenció el desarrollo significativo y a su vez fortaleció la adquisición de destrezas con criterio de desempeño (Pérez, 2019).



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

3. Conceptos Relacionados

3.1 Aprendizaje

El aprendizaje se interrelaciona con el término de enseñanza, ya que se desglosa de una manera u otra de ella. Para complementar, Sánchez (2003) define el aprendizaje como “un proceso de naturaleza extremadamente compleja, cuya esencia es la adquisición de un nuevo conocimiento, habilidad o capacidad” (p. 9). Esta adquisición de conocimientos se realiza a través de diferentes medios, con el objetivo principal de que no sea una retención pasajera. Este conocimiento para ser considerado aprendizaje, debe ayudar a futuro a la resolución de problemáticas de la vida cotidiana.

3.2 Aprendizaje significativo

Actualmente el aprendizaje significativo es muy importante en el ser humano, para la creación y construcción de nuevos conocimientos. Un aprendizaje es significativo, según Ausubel (1983) cuando:

Los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (p. 2).

Al hacer mención a una estructura cognoscitiva, se deduce a la comprensión y memoria que conforman la estructura del conocimiento de una persona. Es decir, las ideas conjuntamente relacionadas, en referencia a un conocimiento y saber de determinado tema o concepto.

3.3 Aplicación Móvil

Se conoce como aplicación móvil (App) a todo aquel programa que se encuentra en un dispositivo móvil o tableta. Al respecto, Enríquez y Casas (2013) señalan que:

Aplicación móvil es aquel software desarrollado para dispositivos móviles. Móvil se refiere a poder acceder desde cualquier lugar y momento a los datos, las aplicaciones y los dispositivos. Este tipo de aplicaciones se desarrollan teniendo en cuenta las limitaciones de los propios dispositivos, como por ejemplo el bajo poder de cómputo, la escasa capacidad de almacenamiento, ancho de banda limitado, entre otros (p.35).

Cada una de las aplicaciones móviles instaladas en un dispositivo celular posee una serie de requerimientos, esto dependiendo la finalidad que tenga el programa. Los requisitos se dan con base en el tamaño de almacenamiento que varía por la cantidad de contenido gráfico como: imágenes, sonidos, videos entre otros.

Según Artica (2014), menciona que: “las aplicaciones nacen de alguna necesidad concreta de los usuarios, y se usan para facilitar o permitir la ejecución de ciertas tareas en las que un analista o un programador han detectado una cierta necesidad” (p.3). Cada una de las necesidades sirve para facilitar el cumplimiento de una actividad y en base a su finalidad Medina (2018) las engloba de la siguiente manera como se muestra en la Figura 1:



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



Figura 1. Tipos de aplicaciones móviles (Medina, 2018, p. 1).

Todas las aplicaciones móviles cumplen con características y funciones específicas según su propósito de creación. Cada una de ellas satisfaciendo la necesidad que presente el usuario en variados campos. Entre el grupo de aplicaciones se refleja el uso de aplicaciones móviles para finalidades como: el entretenimiento, trabajo, ocio, comunicación, salud, etc.

3.4 App Inventor

Es un espacio web libre que motiva a la creación de contenido. La página oficial de MIT App Inventor (2012) la define como “un entorno de programación visual e intuitivo que permite a todos, incluso a los niños, crear aplicaciones totalmente funcionales para teléfonos inteligentes y tabletas” (p.1). Con lo antes mencionado se conoce que App Inventor¹ es de simple manejo y ayuda al diseño de aplicaciones Android para diferentes propósitos de la vida cotidiana.

Estos propósitos pueden ser para trabajo, ocio, noticias, educación entre otros según la finalidad que busque el creador. Al respecto, Posada (2008) menciona que “ofrece a sus usuarios/as una interesante solución tecnológica con la cual crear App para dispositivos Android de una forma sencilla” (p.3). Este medio web al ser una nueva puerta digital para niños, jóvenes y adultos quiere erradicar el consumo de tecnología y busca promover la creación de la misma.

La creación e innovación de tecnología ayuda al usuario, ya que beneficia al pensamiento lógico del creador al momento del diseño de cada una de las aplicaciones. Estas Apps al ser compatibles con Android pueden instalarse fácilmente en un cualquier dispositivo móvil que cuente con este sistema operativo.

3.5 Gamificación

Dentro del ámbito educativo se puede evidenciar la aplicación de nuevas metodologías para mejorar el aprendizaje del alumno una de ellas es la gamificación. Término que Gaitán (2013) define como:

Una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional con el fin de conseguir mejores resultados, ya sea para absorber mejor algunos conocimientos, mejorar alguna habilidad, o bien recompensar acciones concretas, entre otros muchos objetivos (p.1).

¹ La dirección de acceso a App Inventor es: <http://ai2.appinventor.mit.edu>



Ante lo mencionado se pueden usar varios elementos que sirvan como recurso educativo, para realizar juegos que ayuden a estimular al estudiante a la resolución de problemas y construcción de pensamiento crítico mediante una problemática de la vida cotidiana.

3.6 Números enteros

Los números enteros nacieron, por la idea de facilitar los cálculos respecto a números que estén por debajo del cero y obtener resultados más precisos a la realidad. Según Rumiche (2019), define que “la necesidad de representar cantidades menores que cero, y hacer siempre posible la sustracción motivó la creación del conjunto de los números enteros (Z)” (p.17). Es así que los números enteros Z , están conformados por los siguientes componentes y símbolo: números enteros positivos (Z^+), números enteros negativos (Z^-) y el cero. Una vez teniendo clara las definiciones de aprendizaje, a continuación se presenta una lista ordenada para el correcto ciclo de aprendizaje de números enteros.

1. Preparación de temas base para el estudio de números enteros.
2. Brindar recursos y materiales que contengan teoría y propiedades con números enteros.
3. El estudiante revisa y capta cada una de las operaciones presentadas.
4. Asimilación de la información y puesta en práctica en ejercicios y problemas de aplicación.

En cada una de las etapas cada actor educativo cumple un papel importante, en primera instancia el maestro que es quien guía para que se cumplan con lo planteado. Y por otro lado el estudiante que es quien recibe cada uno de los conocimientos, para posteriormente ponerlos en práctica. Esto mediante un elemento medio que son los recursos educativos, que sirven de puente para la relación entre maestro-estudiante.

4. Metodología

El trabajo de investigación se realizó mediante la metodología que se detalla a continuación:

- **Enfoque:** El trabajo de investigación se realizó mediante el enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo), debido a la identificación de la evidente problemática que presenta el aprendizaje de Matemática, específicamente en la resolución y comprensión de operaciones con números enteros. Toda esta información fundamentada por datos medibles recolectados en la institución educativa; a través, de un instrumento previamente validado por expertos en investigación. Para complementar según Hernández (2014) “El enfoque mixto constituye una posible elección para enfrentar problemas de investigación y resulta igualmente valioso. Es, hasta ahora, la mejor forma diseñada por la humanidad para investigar y generar conocimientos” (p.2).
- **Tipo de investigación:** El proyecto utilizará una investigación de campo; a través, de la recolección de datos provenientes de las encuestas elaboradas en el área de Matemática. Este instrumento está dirigida a los estudiantes de Octavo Grado de Educación General Básica, en la escuela de Educación Básica Eugenio de Santa Cruz y Espejo. También se manejará la investigación documental para la elaboración del marco teórico, con base en la recopilación de información. Todos los datos serán seleccionados mediante su búsqueda en diferentes fuentes documentales, las cuales servirán para complementar la información del objeto de estudio.
- **Nivel:** Hernández (2014) menciona “los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del



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

cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (p.91). Es así que para la elaboración del trabajo investigativo se optó por el nivel exploratorio, en cuanto a que en la institución educativa eran poco conocidas y exploradas las aplicaciones móviles. En específico su uso como recurso didáctico para el aprendizaje de operaciones matemáticas con números enteros mediante actividades interactivas e innovadoras.

A la par se utilizó el nivel descriptivo, permitiendo apreciar el estado real del octavo grado en su formación de Matemática, especialmente en la comprensión y resolución de operaciones con números enteros. Con esta apreciación se ayudó a examinar el entorno educativo, los recursos didácticos que disponen en la institución y algunas de las dificultades de aprendizaje. Y así encontrar una solución a través del diseño de una aplicación móvil educativa a través de App Inventor; que sirva como herramienta pedagógica innovadora para el estudiante. Con base en lo mencionado Hernández (2014) acota que “con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p.92).

- **Técnica:** Como técnica para la obtención de información y datos para la presente investigación se ha optado por la encuesta. Esta encuesta será realizada de manera online, con la ayuda de la plataforma en línea Google Forms.
- **Instrumento:** El cuestionario se realizó tomando en cuenta factores de composición y coherencia dentro de la aplicación móvil. Con base en lo expuesto el cuestionario presentado contiene 15 preguntas, en donde su elección está compuesta por 2 respuestas, una positiva y una negativa. En donde se puede observar las opciones de SÍ APLICA o en su contra NO APLICA, según la perspectiva del usuario.
- **Validez:** Para la validez del instrumento de recolección de datos, se contó con la ayuda de dos docentes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales Informática. Se analizó a través de una matriz calificar la correspondencia, calidad y lenguaje de cada uno de los ítems.

4.1 Población y muestra

En el presente proyecto de investigación, la población seleccionada está compuesta por las y los estudiantes de Octavo año de Educación General Básica, pertenecientes a la Escuela de Educación Básica Eugenio de Santa Cruz y Espejo. En el Cuadro 1 se aprecia de manera exacta cuantos estudiantes fueron seleccionados para encuestar.

Población	Cantidad
Octavo EGB “A”	33
Octavo EGB “B”	31
Octavo EGB “C”	30
Total	94

Cuadro 1. Población Octavo EGB

4.2 Resultados

Los resultados que se presentan en los gráficos estadísticos de la Figura 3, corresponden a los primeros cinco ítems del cuestionario aplicado. Las preguntas van enfocadas hacia la facilidad de la utilización de la aplicación móvil educativa, desde el punto de vista del usuario.



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

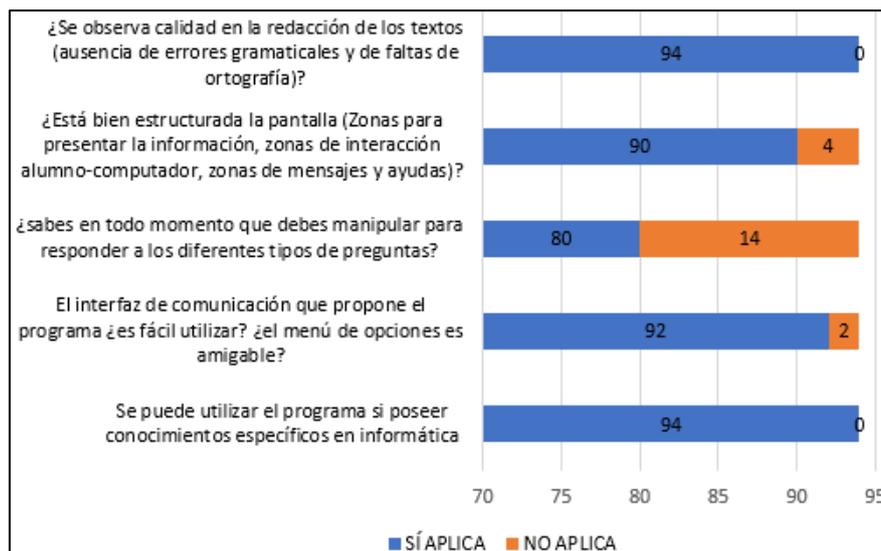


Figura 2. Resultados de utilización del programa

Con base en los resultados de la primera sección, se visualizan aspectos positivos en cuanto a la facilidad de manipulación de la herramienta por parte del estudiante. Así mismo se establece que el diseño y sus componentes están en su mayoría muy bien estructurados, ya que permiten que su manejo sea intuitivo e interesante para el alumno.

A continuación en la Figura 4 se aprecia el siguiente bloque de preguntas, relacionados a aspectos de la visualización dentro de la aplicación móvil educativa. Esto tiene que ver con elementos, formas, tamaños, colores, entre otros que conforman el entorno virtual del programa.



Figura 3. Resultados de visualización por pantalla

Los resultados evidencian mayormente respuestas positivas, en cuanto a la conformación y estructuración del contenido y su forma dentro de la App Móvil. Solamente una escasa parte de la población no considera la pertinencia de algunos elementos, así como también insinúan la inclusión de otros botones de acción para mayor facilidad de navegación entre pantallas.



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 39-54, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2950>

En el último apartado del cuestionario Figura 5, se encontró ítems que fueron dirigidos a la interacción que existe entre el usuario y la aplicación como tal. Esto con el fin de demostrar que el aprendizaje no será pasajero, sino dinámico e innovador.

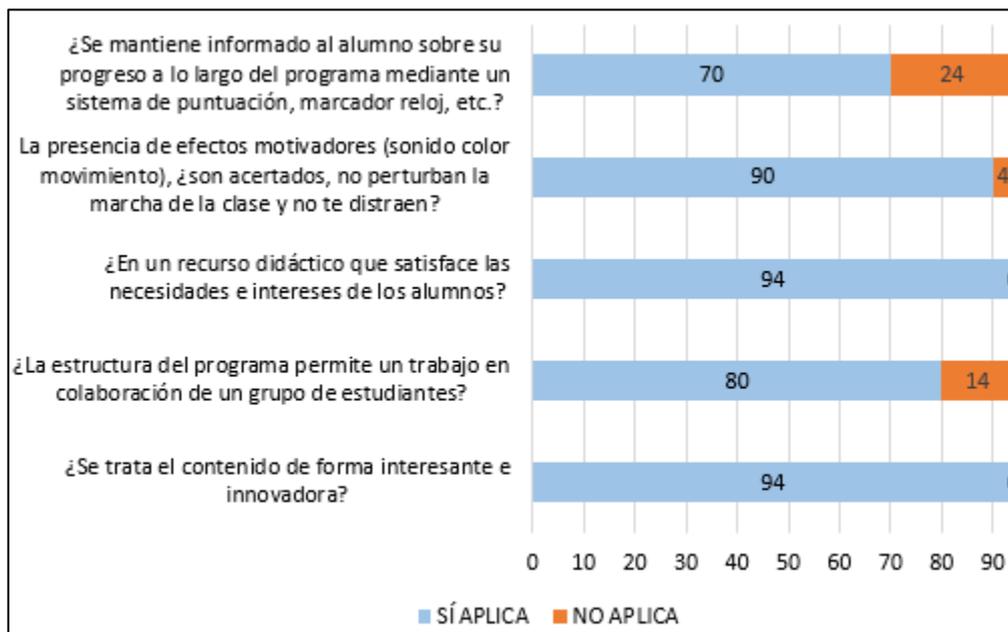


Figura 4. Resultados de formas de interacción

Con base en resultados obtenidos en las principales preguntas de la encuesta, se puede evidenciar que en su mayoría las respuestas de los estudiantes favorecen al proyecto tecnológico. Es así que tomando todas las apreciaciones de los usuarios se ha construido una App móvil educativa que cubra las necesidades del nivel de conocimiento al cual pertenecen. Aportando con un juego de memoria, que permita al estudiante poner en práctica los conocimientos estudiados en la aplicación móvil educativa.

5. Implementación

Para la correcta instalación y funcionamiento de la aplicación MatEstudio, el dispositivo móvil debe contar con los mínimos requisitos que se detallan en el Cuadro 3. Esto para evitar fallos en el transcurso de operación del programa, así como también fallas de visualización en el diseño final en algunos equipos que no cuenten con estas características.

Sistema Operativo	Android Versión 7 o superior
Almacenamiento	12,5 MB de memoria libre
RAM	1,6 Gb o superior
Pantalla	640 x 1136

Cuadro 2. Componentes Requeridos del Programa

Para acceder a la aplicación, se procedió a subir al sistema de almacenamiento Google Drive como se visualiza en la Figura 6 el archivo MatEstudio.apk. Mediante a internet se dirige al link² correspondiente de almacenamiento del archivo.

² Enlace de acceso directo de descarga del archivo apk: <https://drive.google.com/file/d/1TNF6t7RWT0XYS1uD1zjfB8JhsdVGM0lc/view?usp=sharing>.



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

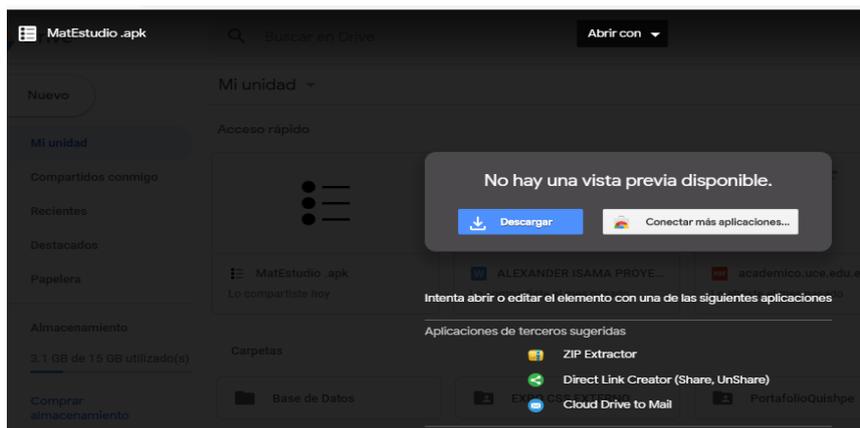


Figura 5. Sitio de descarga del programa

La aplicación como tal presenta diferentes pantallas, todas llamativas y de colores dinámicos para llamar la atención del usuario. En la Figura 7 se visualiza lo antes mencionado, tenemos las pantallas de Bienvenida y el menú donde el usuario decide en cuál de las operaciones desea ingresar para ver su contenido. Como se visualiza se presentan 8 opciones de pantalla, las cuales contienen cada una de las operaciones matemáticas esenciales, así como también una introducción general al tema y por último el juego antes mencionado.



Figura 6. Pantalla de Bienvenida y Menús

A continuación, al estar ya dentro de cualquier operación se presentan submenús que presentan teoría, propiedades y simuladores de la operación señalada. En la Figura 8 se



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 39-54, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2950>

puede observar el contenido y a su vez los simuladores de operación en donde se puede poner en práctica los conocimientos ya antes estudiados.



Figura 7. Pantalla de Teoría y Simuladores

Finalmente, para poner en práctica los conocimientos vistos en cada una de las pantallas, se ha incluido un juego de memoria. En la Figura 9 se visualiza que está compuesto por 16 botones de acciones en los cuales el alumno tiene un tiempo límite para poder resolverlo.



Figura 8. Pantalla de Juego

El nuevo sistema cuenta con una pantalla de juego de memoria con el fin de estimular y motivar de mejor manera el uso de la aplicación móvil para reforzar el aprendizaje de números enteros. Apartado que contiene parte de la teoría de las diferentes operaciones matemáticas, pero que son puestas en práctica al momento de la resolución de un ejercicio propuesto.

6. Conclusiones

Con la presente investigación se ha podido diseñar de manera innovadora una nueva herramienta educativa tecnológica, conformada por elementos dinámicos dentro de un entorno educativo que ayudan al aprendizaje. Además, se pudo verificar la factibilidad tanto económica como tecnológica para el estudio de operaciones con números enteros a través de una aplicación móvil educativa. Para lo cual, se diseñaron varias pantallas con contenido y colores llamativos, así como también la inclusión de un juego dentro del mismo programa



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

con la finalidad de satisfacer todas las necesidades del estudiante, acorde al nivel de educación al cual pertenece.

El uso de aplicaciones móviles en la actualidad se encuentra en plena tendencia, la posibilidad de aprovechar cada una de ellas depende del buen manejo de la misma realizado por cada usuario. Esto siguiendo tutoriales y manuales de uso, para aprovechar al máximo cada una de las operaciones que nos permiten realizar este tipo de programas móviles.

Las aplicaciones móviles como todo programa creado pueden traer variantes y mejoras con el pasar del tiempo. Con base a seguimientos realizados y evaluando resultados de uso, se puede presentar cambios ya sea en la estructura, así como también en el contenido de la aplicación, con la finalidad de brindar un producto de calidad que pueda expandirse a más grupos de usuarios.



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 39-54, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2950>

Bibliografía

- Almaraz, F., Maz, A., y López, C. (2016). Tecnología móvil y enseñanza de las matemáticas. Revista EPSILON. <https://thales.cica.es/epsilon/?q=content/tecnología-móvil-y-enseñanza-de-las-matemáticas-una-experiencia-de-aplicación-de-app-invento>
- Almaraz, J; Campos, P y Castelo, T. (2015). Desarrollo de una aplicación Web para la gestión de Entornos Virtuales. https://eprints.ucm.es/13083/1/Memoria_SI_Final.pdf
- Aranda, C., y Samaniego, V. (Abril de 2016). Análisis, diseño e implementación de una aplicación móvil que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje de los niños con síndrome de Down del inicial II de la fundación FASINARM de Guayaquil. Repositorio UPS. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/12636/1/UPS-GT001658.pdf>
- Artica, R. (2014). Desarrollo de Aplicaciones Móviles. http://repositorio.unapiquitos.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/4515/Robertho_Tesis_Titulo_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1(1-10). http://www.academia.edu/download/38902537/Aprendizaje_significativo.pdf
- Borrego, Á. (2012). Introducción a Android. 1-22
- EL UNIVERSO. (2019). Ecuador reprobó en matemáticas en evaluación internacional. <https://www.eluniverso.com/guayaquil/2019/02/26/nota/7207946/matematicas-no-se-paso-prueba>
- Enríquez, J y Casas, S. (2013). Usabilidad en aplicaciones móviles. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5123524.pdf>
- Gaitán, V. (2013). Gamificación: el aprendizaje divertido.
- García, D. (2018). Objeto virtual de aprendizaje de las operaciones adición y sustracción de números enteros. universidad pedagógica nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10235>
- Hernández, R. (2014). Metodología de la Investigación. Cuarta Edición. México. Interamericana Editores, S.A.
<http://200.11.208.195/blogRedDocente/alexisduran/wpcontent/uploads/2015/11/CONFIABILIDAD.pdf>
- Jiménez, N., y Larrea, A. (2017). Aplicación informática (App Inventor): Herramienta para el aprendizaje de algoritmos. Revista RECITIUTM. <http://www.recitiutm.iutm.edu.ve/index.php/recitiutm>
- Listán, M., Mota, J., Muriel, M., Barreno, F., Ruiz, A., y Vidal, J. (2018). Desarrollo de la app VectorialZ para la visualización interactiva de gráficos creados con software matemático. <https://indoc.uca.es/articulos/sol-201700083572-tra.pdf>
- Medina, J. (2018). Aplicaciones Móviles ¿Vale la pena para tu empresa? Emprendedor en la nube. <https://www.emprendedorenlanube.com/moviles/son-necesarias-las-aplicaciones-moviles.php>



Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

- MIT. (2012). MIT APP INVENTOR. <http://appinventor.mit.edu/about-us>
- Pérez, J. (2019). HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE LÚDICO DE LA MATEMÁTICA EN LOS ESTUDIANTES DE NOVENO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA SUPERIOR DEL COLEGIO DE BACHILLERATO "CHAMBO". <http://repositorio.uti.edu.ec//handle/123456789/1353>
- Posada, F. (2008). Creando aplicaciones para móviles Android con App Inventor 2. <https://intef.es/wp-content/uploads/2019/03/MIT-App-Inventor-2.pdf>
- Radio Huancavilca. (2019). Ecuador reprobó matemáticas en evaluación internacional. <https://radiohuancavilca.com.ec/ecuador-reprobo-en-matematicas-en-evaluacion-internacional/>
- Rumiche, C. (2019). Ecuaciones e inecuaciones en el conjunto de los números enteros. <http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/14838>
- Sánchez, I. (2003). Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. ACIMED, Ciudad de La Habana, v. 11, n. 6, dic. 2003. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000600018&lng=es&nrm=iso
- Sanz, I. (2018). Propuesta de aprendizaje para estudiantes del siglo XXI, proyecto colaborativo basado en APP Inventor. <https://hdl.handle.net/2454/31154>
- Statista. (2018). • Mobile OS market share 2018 | Statista. Retrieved May 19, 2019, from <https://www.statista.com/statistics/266136/global-market-share-held-by-smartphone-operating-systems/>
- Valdez, R. (2018). Curso de introducción a la programación de computadoras utilizando el software app inventor en el instituto de cooperación social <http://www.repositorio.usac.edu.gt/id/eprint/8741>



Autores

CRISTHIAN QUISHPE-LÓPEZ obtuvo el título de Licenciado en Ciencias de la Educación Mención Informática por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en 2020.

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

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



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 39-54, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2950>



REVISTA

CÁTEDRA

Percepción sobre los libros de texto en la enseñanza-aprendizaje de la Matemática

Perception about textbooks in math teaching-learning of Mathematics

Ángel Montaluisa-Vivas

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

aemontaluisa@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-6037-2127>

Edgar Salas-Jaramillo

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

esalasj2003@yahoo.com.ar

<https://orcid.org/0000-0003-3391-4979>

Leonardo Canga-Unda

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

lcanga@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-9576-7583>

Adriana Ponce-Benavides

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

aconceb@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-1419-7636>

(Recibido: 01/03/2021; Aceptado: 15/03/2021; Versión final recibida: 15/04/2021)

Cita del artículo: Montaluisa-Vivas, A., Salas-Jaramillo, E., Canga-Unda L. y Ponce-Benavides, A. (2021). Percepción sobre los libros de texto en la enseñanza-aprendizaje de la Matemática. *Revista Cátedra*, 4(2), 55-69.

Resumen

Los libros de texto son un recurso necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias y deben considerar, entre otros, a los elementos curriculares: objetivos de



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 55-69, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2930>

aprendizaje, contenidos matemáticos y evaluación. Esta investigación tiene como propósito determinar el nivel de satisfacción que el desarrollo de estos elementos genera en estudiantes y docentes, expresados en estos libros que se utilizan en el sistema educativo ecuatoriano. Cabe recalcar que el Ministerio de Educación dota de manera gratuita este material escolar a todas las instituciones públicas del país y, por lo tanto, motiva a investigar sobre su aplicación y uso. Este estudio tiene enfoque cuantitativo y es de nivel exploratorio y descriptivo, por lo que se usó un instrumento de observación para la recolección de datos. Los resultados se expresan por niveles de escolaridad tanto de la Educación General Básica subnivel Superior como del Bachillerato General Unificado y por los elementos curriculares estudiados. Finalmente, se concluyó que los objetivos propuestos para el Bachillerato General Unificado tienen un nivel de satisfacción mayor que los declarados para la Educación General Básica, asimismo, se concluyó para ambos niveles que existe un mediano nivel de satisfacción de los elementos investigados en los libros de texto, lo que significa que los estudiantes que los utilizan no están orientados para continuar aprendizajes más complejos.

Palabras clave

Currículo, enseñanza-aprendizaje, evaluación, Matemática, objetivos de aprendizaje, textos escolares.

Abstract

Textbooks are a necessary resource in the science teaching-learning process and should consider, among others, the curricular elements: learning objectives, mathematical content and evaluation. The purpose of this research is to determine the level of satisfaction that the development of these elements generates in students and teachers, expressed in these textbooks used in the Ecuadorian educational system. It should be noted that the Ministry of Education provides this school material free of charge to all public institutions in the country and, therefore, motivates research on its application and use. This study has a quantitative approach and is exploratory and descriptive, so an observation instrument was used for data collection. The results are expressed by levels of schooling of both the General Basic Education sub-level and the General Unified Baccalaureate and by the curricular elements studied. Finally, it was concluded that the objectives proposed for the Unified General Baccalaureate have a higher level of satisfaction than those declared for General Basic Education. It was also concluded for both levels that there is a medium level of satisfaction with the elements investigated in the textbooks, which means that the students who use them are not oriented to continue with more complex learning.

Keywords

Curriculum, evaluation, learning objectives, Math, school texts, teaching-learning.

1. Introducción

La evaluación aplicada a los estudiantes del país señala que en la asignatura de Matemática no alcanzan los niveles mínimos de aprobación, con relación a los estándares propuestos por el Ministerio de Educación (MINEDUC). Como afirma Puente, los resultados de las pruebas Ser Bachiller en el período 2015-2016, aplicadas a más de cien mil estudiantes, fueron: Matemáticas 743 puntos, Lengua y Literatura 786 puntos, Ciencias Naturales 771 puntos y Estudios Sociales 856 puntos (Puente, 2016, p. 1). Entonces, ante tales resultados cabe preguntarse: ¿qué factores inciden en estos bajos puntajes? Las respuestas son múltiples y de diversa índole: sociales, culturales, económicas, escolares, familiares,



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 55-69, mayo-agosto 2021. e-ISSN:2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2930>

personales, entre otras. Además, están directamente relacionadas con aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje: la limitada formación y capacitación de los docentes en Matemática y didáctica de la Matemática, los recursos con los que se cuentan no aportan en el desarrollo de los contenidos de la asignatura, los estudiantes tienen temores y desmotivación, los procesos educativos de aula están mal concebidos y aplicados, los instrumentos de evaluación no son los pertinentes, entre muchos otros.

El proceso de enseñanza-aprendizaje demanda el uso de recursos didácticos, de los muchos que existen. A pesar de la variedad de recursos y de los avances tecnológicos ligados al ámbito educativo, especialmente en el área de Matemática, los libros de texto continúan siendo un apoyo indispensable durante el proceso. “El libro de texto es un recurso importante para llevar a cabo el currículum y la programación didáctica de las matemáticas con eficacia, pero no es el único” (García, 2014, p. 1). Los docentes emplean los libros de texto para desarrollar los contenidos de la asignatura que están organizados en las mallas curriculares de cada año lectivo, así como los estudiantes disponen de los textos entregados gratuitamente y deben utilizarse de manera obligatoria en el desarrollo de las clases de Matemática.

En cuanto a la estructura, los libros de texto entregados a todos los estudiantes de los niveles de Educación General Básica (EGB) Superior y Bachillerato General Unificado (BGU) presentan las siguientes características: ediciones del año 2016, su autoría es responsabilidad del MINEDUC, están organizados en unidades temáticas y tienen un número promedio de páginas de 283 en el EGB Superior y 255 en el BGU. Finalmente, consideran la portada, índice, contenidos, glosario, bibliografía y webgrafía. La revisión de los libros de texto fue realizada por la Universidad Politécnica Salesiana. La sinopsis de todos los libros de texto expresa lo siguiente:

Este libro de texto que tienes en tus manos es una herramienta muy importante para que puedas desarrollar los aprendizajes de la mejor manera. Un libro de texto no debe ser la única fuente de investigación y de descubrimiento, pero siempre es un buen aliado que te permite descubrir por ti mismo la maravilla de aprender. El Ministerio de Educación ha realizado un ajuste curricular que busca mejores oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes del país en el marco de un proyecto que propicia su desarrollo personal pleno y su integración en una sociedad guiada por los principios del Buen Vivir, la participación democrática y la convivencia armónica (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p. 1).

Bajo estos planteamientos, se formulan las siguientes preguntas de investigación: ¿de qué manera los libros de texto utilizados por los estudiantes del EGB subnivel Superior y del BGU están estructurados?, y ¿los libros de texto para el aprendizaje de Matemática satisfacen y son coherentes entre los objetivos, los contenidos y la evaluación? Para dar respuesta a estas interrogantes, el objetivo general de la investigación es determinar el nivel de satisfacción que genera el desarrollo de objetivos, contenidos y evaluación expresados en los libros de texto utilizados en la EGB Superior y en el BGU del sistema educativo ecuatoriano. A partir de él, se desglosan los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los elementos curriculares: objetivos, contenidos y evaluación, aplicados en los libros de texto tanto del nivel EGB Superior como del BGU.
2. Establecer de qué manera se desarrollan los contenidos matemáticos en los libros de texto.



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

3. Describir el nivel de satisfacción que se establecen, por años, en los elementos curriculares formulados en los libros de texto.

Pese a las reformas educativas de los últimos años, Fernández y Caballero enfatizan que la utilización de los libros de texto de Matemática es y seguirá siendo una práctica generalizada en las aulas de clase. Es imperativo su fundamentación en las experiencias del estudiante y su vinculación con los avances e innovaciones en el campo científico (Fernández y Caballero, 2017, p. 202). Por lo tanto, analizar los objetivos de aprendizaje, contenidos y evaluación de este recurso permite determinar si cumple con las expectativas, de forma que los estudiantes tengan un respaldo metodológico para alcanzar conocimientos y desarrollar razonamientos y aprendizajes matemáticos en relación con el nivel de escolaridad y su respectiva secuencialidad.

De acuerdo con Fernández y Caballero, un libro de texto no sustituye al docente, no limita el desarrollo de metodologías y no convierte al aprendizaje en un proceso de repetición y memorismo (Fernández y Caballero, 2017, p. 205). Al contrario, diversificar el uso de recursos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Matemática aporta al cumplimiento de los logros esperados y a hacer frente a las demandas actuales de la educación del siglo XXI. Bajo esta perspectiva, la investigación acerca de los libros de texto de Matemática exige profundizar en los objetivos, contenidos y evaluación de los aprendizajes, abordar el estudio desde diferentes disciplinas y contextos, generar espacios de discusión y orientar este recurso hacia un enfoque interdisciplinar.

La presente investigación se desarrolla con la siguiente estructura: revisión de la literatura, donde se fundamenta acerca de los libros de texto de Matemática, especificando sobre sus objetivos de aprendizaje, contenidos matemáticos y evaluación; métodos y materiales, en el que se detalla sobre el diseño del estudio y su instrumento de recolección de datos; resultados y discusión, agrupados por los elementos curriculares nombrados como criterios (objetivos, contenidos y evaluación) y niveles de escolaridad (EGB Superior y BGU); y, por último, se establecen las conclusiones pertinentes.

2. Revisión de la literatura

En la Constitución de la República del Ecuador se expresa la gratuidad de la educación pública y la obligatoriedad para todos los niños, niñas y adolescentes de asistir y cumplir con la Educación General Básica y el Bachillerato (Constitución de la República del Ecuador, 2008, Artículo 28). Con esta decisión, entre algunas medidas, se entregan gratuitamente los libros de texto para las áreas fundamentales: Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, por lo que los libros de texto se han generalizado en estos niveles. Además, estos textos cumplen diferentes papeles: objeto de estudio, material de consulta, registro de las actividades del alumno, colección de ejercicios propuestos y problemas a resolver. Choppin (1993) considera que el libro de texto es:

A la vez apoyo del saber en tanto que impone una distribución y una jerarquía de los conocimientos y contribuye a forjar los andamios intelectuales tanto de alumnos como de profesores; es instrumento de poder, dado que contribuye a la uniformización lingüística de la disciplina, a la nivelación cultural y a la propagación de las ideas dominantes (pp. 165-185).

Los libros de texto entregados para la enseñanza de la Matemática también deben cumplir con las orientaciones que se expresan en el Nuevo Currículo 2016 para la EGB y el BGU. Los libros de texto, para Nortes y Nortes (2011), “están encaminados a desarrollar los



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 55-69, mayo-agosto 2021. e-ISSN:2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2930>

contenidos establecidos por los decretos educativos correspondientes a los distintos niveles de la enseñanza obligatoria [y concluyen que] han desempeñado un papel preponderante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática” (pp. 68-69). De igual manera, García (2014) expresa que “el libro de texto de matemáticas era y todavía es considerado como uno de los recursos más importantes para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas” (p. 4).

También, cabe tomar en cuenta que la Unesco, a través de Flotts et al. realizó un estudio que comparó y analizó los documentos curriculares de Matemática de los países participantes en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) y otros insumos, como libros de texto (Flotts et al., 2016, p. 26). También, permite reconocer el desarrollo de la capacidad de resolver problemas como eje central de la formación matemática.

Según Standaert y Troch (2011), “un buen uso del libro de texto, además, depende, en buena medida, de la actitud del docente y de la situación de partida de los estudiantes” (p. 108), por lo que un adecuado proceso de clase se iniciará con la revisión de los prerrequisitos y de la motivación de los participantes. Los libros de textos cobran importancia cuando ellos, por sí mismos, cautivan a los estudiantes a utilizarlos.

En lo referente a las características de un buen libro de texto, Creemers menciona las siguientes:

1. Aporta ejercicios prácticos que responden al objetivo de la temática de estudio.
2. La materia de estudio no aparece sobrecargada.
3. Los contenidos responden a los objetivos de enseñanza y son aplicables en situaciones de la vida real.
4. Los objetivos aparecen claramente expresados, están organizados e informan a los estudiantes sobre lo que se espera que aprendan.
5. La materia de estudio se explica de forma clara y estructurada y responde a los objetivos. Además, se presenta en una secuencia lógica, que va desde lo más simple hasta lo más complejo.
6. Utilizan advance organizers (noción introducida por Ausubel) y se trata de un elemento explicativo que aparece al inicio de cada nuevo capítulo y que conecta las nociones ya estudiadas con las que aparecen a continuación.
7. Aportan material para el seguimiento y la evaluación del progreso del estudiante.
8. Se demanda la retroalimentación de manera sistemática.
9. Permiten el uso efectivo del tiempo de clase.
10. Promueven la motivación de los estudiantes.
11. Aportan material para la evaluación formativa (Creemers, 1991, p. 48).

2.1 Los objetivos de aprendizaje

Los objetivos propuestos en los libros de texto son propósitos que se formulan para determinar lo que se hará o tratará de hacer en clase, en otras palabras, son “aspiraciones o intenciones que pueden ser muy interesantes y que seguramente expresen la necesidad de que el alumno adquiriera determinados conocimientos, habilidades, actitudes y/o destrezas” (Salcedo, 2011, p. 117). Los procesos de aprendizaje que se aplican exigen el uso de libros de texto que apoyen la consecución de los objetivos de aprendizaje; por ello, Van Bruggen (1987) afirma que, “cuanto más claros son los objetivos centrales y los contenidos, más fácil será medir el impacto de los libros de texto en los logros del aprendizaje” (p. 133).

Por consiguiente, la Matemática escolar se enfoca en privilegiar su aspecto formativo. Así también, “los objetivos comprenden las experiencias que los educandos deben ganar en todas las oportunidades de aprendizaje ofrecidas. Estos influyen en la selección de



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

contenidos, estrategias metodológicas y recursos, y en la evaluación de los aprendizajes” (Araujo, 2009, p. 9). Con ello, se debe considerar que los libros de texto son recursos de apoyo que sirven para alcanzar los logros que los estudiantes deben evidenciar al término de una clase.

En el informe de la Unesco, a través de Flotts et al., se expresa que un objetivo de la enseñanza de la Matemática es formar personas capaces de razonar lógicamente y de pensar críticamente, que dominan ciertos saberes o contenidos propios de esta disciplina y sean capaces de aplicarlos en la vida cotidiana (Flotts et al., 2016, p. 26). En la etapa educativa de EGB subnivel Superior y BGU, los adolescentes deben apreciar y entender la significatividad de los números y usarlos con propiedad, así como las distintas finalidades que tienen en la vida cotidiana. La importancia numérica se deriva de experiencias y acciones sobre situaciones reales, de modo que, progresivamente, los estudiantes emplean números para cuantificar, medir, indicar, ordenar, ubicar, entre otros; y desarrollan operaciones numéricas para resolver problemas de esta naturaleza.

2.2 Los contenidos matemáticos

Los libros de texto en Ecuador son recursos didácticos de uso casi obligatorio por parte de los principales actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Parcerisa sostiene que los libros de texto condicionan el tipo de enseñanza que se realiza cuando son utilizados de manera cerrada y sometiendo a los estudiantes a los contenidos de aprendizaje y metodologías del Currículo Nacional preestablecidas en el documento (Parcerisa, 1996, p. 35). Velásquez (2019) según estudios realizados sobre textos escolares, añade lo siguiente:

Los estudiantes, maestros, padres y representantes, les otorgan una posición de alta estima. No obstante, esa dependencia “libresca” es preocupante, porque se asume la veracidad casi total de los contenidos y se presume, con pasividad, de las buenas intenciones pedagógico-didácticas de sus mentores (p. 19).

Como contraparte, se tiene que, para Eyzaguirre y Fontaine (1997), “la metodología y los contenidos de los textos de estudio pueden llegar a jugar un papel muy relevante si se quiere una reforma educacional razonable, realista, rápida, de amplio alcance y compatible con una sociedad pluralista” (p. 340). De este modo, los libros de texto para el aprendizaje de la Matemática deben incorporar contenidos de la asignatura que guarden una secuencia lógica, tanto en lo teórico como en lo didáctico.

Por ello, hay que establecer relaciones y conexiones entre elementos, acciones, nociones y conceptos, lo que permitirá saber las condiciones que se deben cumplir para desarrollar la capacidad de secuenciar y comprender los hechos. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, Obaya y Ponce señalan que la secuencia didáctica orienta y facilita el desarrollo práctico. También, fomenta la investigación como herramienta metodológica que permite la construcción de conceptos, procedimientos y actitudes con carácter de una propuesta flexible que puede y debe adaptarse a la realidad concreta (Obaya y Ponce, 2007, p. 19).

2.3 La evaluación

Se define a la evaluación como “una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados” (Duque, 1993, p. 167). Además, “la evaluación adquiere sentido cuando es capaz de generar información que sirva para tomar decisiones e iluminar las acciones de mejora” (Flotts et al., 2016, p. 9). En el ámbito educativo coexisten la evaluación formativa y la evaluación sumativa o certificadora, las cuales se ligan al aprendizaje que se imparte en el aula. Arribas (2017) define lo siguiente:



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

La evaluación en su dimensión pedagógica, formativa, como un elemento más del proceso de enseñanza aprendizaje se manifiesta más netamente cuando la evaluación no lleva aparejada una calificación o cuando esta no tiene repercusiones más allá de la valoración del progreso del interesado (p. 383).

En consecuencia, la evaluación formativa se caracteriza por ser orientadora, reguladora y motivadora; se inclina a valorar la formación del estudiante y su manera de aprender. Se realiza un seguimiento de su trayectoria, desde su punto de partida hasta su punto de llegada, para mejorar el proceso educativo con respecto a los datos adquiridos; no requiere de una calificación para valorarse.

Para Arribas, la evaluación en su dimensión sumativa o certificadora requiere constatar el grado de consecución de los objetivos de aprendizaje por parte del estudiante, con el fin de avalar, clasificar, revisar, retomar y reflexionar en función de los resultados obtenidos (Arribas, 2017, p. 384). Al contrario de la evaluación formativa, la evaluación sumativa necesariamente cuenta con una calificación para determinar el nivel de logro obtenido en cada proceso de aprendizaje.

La correspondencia y complementariedad entre evaluación formativa y sumativa otorgan a que el proceso evaluativo sea sistemático, participativo, continuo e interpretativo, en lo cualitativo y cuantitativo. En relación a ello, Villardón (2006) considera que:

La evaluación en su función sumativa como evaluación de competencias y la evaluación formativa como evaluación para el desarrollo de competencias [son] dos enfoques complementarios y necesarios de la evaluación de los aprendizajes, que conducen a una concepción global de lo que debe ser la evaluación [...] como elemento de la formación competencial (pp. 61-62).

Un libro de texto, para Campanario, es una fuente de información, tareas, preguntas y ejercicios de evaluación, para ser revisados por docentes y estudiantes dentro y fuera de clases (Campanario, 2001, p. 352). De manera análoga, García (2014) sostiene que “los principales usos que los profesores dan a los libros discurren entre fuente de información para preparar, impartir y evaluar las clases y como base de datos con tareas y ejercicios que los alumnos han de resolver” (p. 10). En los libros de texto de Matemática, la evaluación de los aprendizajes toma mayor fuerza en las actividades propuestas que desarrollan los estudiantes.

Específicamente, el planteamiento y enunciados de los problemas que se encuentran en los libros de texto de Matemática influyen en la percepción y entendimiento del estudiante para resolverlo, así como del docente para explicarlo. Fernández (2010) pone en relieve las consecuencias de tener problemas enunciados de forma incorrecta en el quehacer educativo en el aula de Matemática.

Cuando se presenta en el aula la redacción de una situación problemática, el alumno toma como modelo lingüístico lo que se expresa, lo retiene y lo asocia posteriormente con el contenido resolutorio de la situación. El rigor, la precisión y la claridad del lenguaje que se presenta al alumno son de exagerada importancia. Los problemas que se leen a lo largo de la actividad escolar son muchos. Y son muchos los que contienen incorrecciones semánticas, sintácticas y matemáticas en sus enunciados. Se lee, tanto lo que está bien como lo que está mal redactado, y las



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 55-69, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2930>

interpretaciones no se sujetan tanto al sentido de su expresión, sino a la intuición de ese sentido. La fijación de ideas claras no puede tener un carácter fragmentario, sino un carácter sistémico, integral. Hay que elevar a una magnitud prioritaria la correcta formulación verbal del problema, poniendo excesivo cuidado en la presentación de su información (p. 42).

Las actividades de evaluación deben formularse para evidenciar que los estudiantes aprenden, comprenden los conceptos y desarrollan sus capacidades y destrezas matemáticas, como demostrar, aplicar, inferir y formular. Problemas enunciados correctamente, con un buen lenguaje literario y matemático, permiten medir, cualitativa y cuantitativamente, que los estudiantes adquieren y desarrollan los contenidos matemáticos plasmados en los libros de texto y que se logran cumplir con los objetivos de aprendizaje.

3. Métodos y materiales

La investigación tiene enfoque cuantitativo y los resultados se expresarán en frecuencias y porcentajes. Además, es un estudio descriptivo, por lo que se detallarán los componentes relevantes del desarrollo didáctico de contenidos matemáticos en los libros de texto utilizados por docentes y estudiantes del subnivel Superior de EGB y de los tres años del BGU en Ecuador. Para ello, se realizó una amplia investigación bibliográfica y documental, en la que se analizaron cada uno de los libros de texto, que son el objeto de estudio: tres de la EGB que corresponden a octavo, noveno y décimo años y tres correspondientes al primero, segundo y tercer año del BGU.

Para la elaboración de la guía de observación, presentada en el Cuadro 1, se tomaron en cuenta las sugerencias de Standaert y Troch (2011), sobre: objetivos, contenidos, enfoque, estructura, entre otros, y se agregaron aspectos referentes a evaluación. Asimismo, se agruparon los indicadores en los elementos curriculares (objetivos, contenidos y evaluación), considerados como criterios en esta sección. A través de una escala de tipo Likert, se valoró cada indicador de la siguiente manera: Satisfactorio (S), Medianamente Satisfactorio (MS) y Nada Satisfactorio (NS), y numéricamente con 3, 2 y 1 a cada uno de ellos, respectivamente. El instrumento fue validado por expertos y el coeficiente de confiabilidad, conforme al cálculo del alfa de Cronbach, fue de 0,808 que corresponde a un nivel de confiabilidad alto.

Criterios	Escala		
	S	MS	NS
Objetivos			
1. El objetivo general es presentado de manera clara y precisa.			
2. Se formulan objetivos específicos para cada unidad.			
3. Los objetivos concuerdan con los contenidos.			
4. Los objetivos son dirigidos para todos, incluyendo a las personas con necesidades educativas especiales.			
5. Las destrezas con criterio de desempeño (DCD), guardan coherencia con los objetivos.			
Contenidos			
6. Los conceptos son actualizados y poseen base científica sustentada en otros libros.			
7. Presenta un resumen preciso al finalizar cada unidad.			
8. El desarrollo de los contenidos sigue un proceso lógico y crítico.			
9. Los temas son bien explicados y detallados.			
10. Contiene ejercicios de repaso que parten de lo simple a lo complejo.			



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

11. Cumple con los requisitos del Currículo Nacional.
12. Contiene temas que responden al interés del estudiante y al contexto.
13. Incorpora las TIC para reforzar y complementar los temas.
14. Los temas tienen secuencia lógica.
15. El texto utiliza vocabulario acorde al nivel de escolaridad y promueve la expresión verbal y escrita.
16. Los ejercicios propuestos tienen relación con los conceptos ya tratados.
17. Los ejemplos presentados guardan coherencia con los conceptos matemáticos.
18. Fomenta el interés y motivación creando vínculos de investigación y trabajo autónomo.
19. Cuenta con variedad de ejercicios para explicar y reforzar los conceptos.

Evaluación

20. Propone ejercicios o problemas integradores con otras áreas.
 21. Las evaluaciones al final de cada unidad tienen relación con los conceptos desarrollados.
 22. Los ejercicios y problemas formulados tienen lógica con sus respuestas.
-

Cuadro 1. Instrumento de observación y análisis de libros de texto por criterios

Para la aplicación de la guía de observación a los libros de texto, se contó con equipos de estudiantes pertenecientes a la Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Matemática y Física de la Universidad Central del Ecuador, en el período académico 2019-2019. Se integraron seis equipos, uno por cada texto, quienes fueron capacitados en el uso del instrumento. Finalmente, se utilizó el programa Microsoft Excel para el tratamiento estadístico de la información y la presentación de resultados.

4. Resultados y discusión

Los resultados de la investigación y de las observaciones realizadas a los libros de texto analizados de los niveles EGB Superior y BGU, por criterios: objetivos, contenidos y evaluación, y conforme a la escala valorativa: satisfactorio (S), medianamente satisfactorio (MS) y nada satisfactorio (NS), se muestran en cuadros por niveles y años. Esto permite realizar comparaciones entre ellos, contrastando los resultados por criterios con respecto a cada año y nivel.

4.1 Resultados agrupados por criterios y años del nivel EGB Superior

En el Cuadro 2 se consideran los criterios: objetivos, contenidos y evaluación, contrastados con los años octavo, noveno y décimo de EGB Superior y sus respectivos porcentajes.

Criterios	Objetivos			Contenidos			Evaluación			
	Años	S	MS	NS	S	MS	NS	S	MS	NS
8 ^{vo}		8,00	12,00	80,00	27,14	57,14	15,71	33,33	66,67	0,00
9 ^{no}		5,00	40,00	55,00	27,00	53,00	20,00	50,00	50,00	0,00
10 ^{mo}		26,67	60,00	13,33	30,95	44,05	25,00	11,11	72,22	16,67
Promedio		13,22	37,33	49,44	28,40	51,40	20,20	31,00	63,00	6,00

Cuadro 2. Resultados del análisis de libros de texto por criterios y años del nivel EGB Superior (en porcentajes)



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

Es decir, se aprecia que los libros de texto de octavo año tienen el 80,00% de nada satisfactorio en la formulación de objetivos y solamente el 8,00% se considera satisfactorio. En lo concerniente a los contenidos, se aprecia que el 57,14% declara medianamente satisfactorio el desarrollo de estos. Mientras, para la formulación de las actividades de evaluación, se aprecia que el 66,67% declara medianamente satisfactorio y el 33,33% la considera satisfactorio.

En el Cuadro 2, para los libros de texto de noveno año se aprecia que el 55,00% considera nada satisfactorio la formulación de los objetivos y un 40,00% se observa que es medianamente satisfactorio. Acerca de los contenidos, el 53,00% de observaciones dicen ser medianamente satisfactorios y, respecto a la evaluación, el 50,00% para satisfactorio y de igual porcentaje para medianamente satisfactorio.

Finalmente, para el libro de texto de décimo año, en el Cuadro 2 se detallan los siguientes resultados: el 60,00% para medianamente satisfactorio la formulación de los objetivos, el 44,05% también medianamente satisfactorio la formulación de los contenidos y, respecto a las actividades de evaluación, el 72,22% recibe la misma valoración.

En resumen, se puede apreciar que el 49,44% de observaciones son nada satisfactorias para la formulación de los objetivos expresados en los libros de texto de la EGB Superior; significa que este elemento curricular tan importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje es desconocido por los estudiantes. En lo referente a los contenidos, el 51,40% son desarrollados de forma medianamente satisfactoria y el 63,00% declara medianamente satisfactorio la formulación de las actividades de evaluación. En este nivel, libros de texto aplicados sin las exigencias y el rigor matemático adecuados producirán aprendizajes poco profundos y con falencias conceptuales que afectarán su posterior desarrollo del pensamiento matemático.

4.2 Resultados agrupados por criterios y años del nivel BGU

En cambio, los criterios: objetivos, contenidos y evaluación están contrastados con los años de primero, segundo y tercero de BGU y sus respectivos porcentajes, como se visualiza en el Cuadro 3.

Criterios	Objetivos			Contenidos			Evaluación			
	Años	S	MS	NS	S	MS	NS	S	MS	NS
1 ^{ro}		6,66	66,66	26,66	11,91	61,90	26,19	22,22	66,67	11,11
2 ^{do}		14,28	62,86	22,86	14,29	64,28	21,43	28,57	47,62	23,81
3 ^{ro}		16,67	66,66	16,67	16,67	52,38	30,95	16,67	72,22	11,11
Promedio		12,54	65,39	22,06	14,29	59,52	26,19	22,48	62,17	15,34

Cuadro 3. Resultados del análisis de libros de texto por criterios y años del BGU (en porcentajes)

En este sentido, se evidencia que los libros de texto del primer año de BGU son medianamente satisfactorios en lo referente a: objetivos (66,66%), contenidos (61,90%) y evaluación (66,67%); mientras que los valores más bajos corresponden a los objetivos con el 6,66% de satisfacción y a los contenidos con el 11,91%. La evaluación tiene el 11,11% de nada satisfactoria. Es recurrente la valoración de medianamente satisfactorios a los objetivos (62,86%), los contenidos (64,28%) y la evaluación (47,62%) en los libros de texto del segundo año de BGU.



Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

Revista Cátedra, 4(2), pp. 55-69, mayo-agosto 2021. e-ISSN:2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2930>

Finalmente, en los libros de texto del tercer año de BGU, el 72,22% corresponde a medianamente satisfactorios, el criterio evaluación y le siguen los objetivos (66,66%) y los contenidos con el 52,38%. De nada satisfactorios consideran a la evaluación con el 11,11%.

En resumen, se puede apreciar que los libros de texto del BGU son valorados como medianamente satisfactorios en la formulación de los objetivos, los contenidos y la evaluación con el 65,39%, el 59,52% y 62,17%, respectivamente, y el valor más bajo corresponde al criterio objetivos con el 12,54%. Estas valoraciones en elementos curriculares importantes resultan insuficientes para que los estudiantes puedan evidenciar conocimientos matemáticos necesarios que permitan continuar con estudios matemáticos más complejos y seguir carreras universitarias importantes, estrechamente ligadas al manejo de la Matemática: ingenierías, economía, arquitectura, estadística, negocios y educativas relacionadas con los números; en lo cual encontrarían muchas dificultades y limitaciones.

4.3 Resultados agrupados por criterios y niveles EGB Superior y BGU

Por otro lado, los resultados agrupados por criterios y niveles, comparados entre EGB Superior y BGU son presentados en el Cuadro 4.

Criterios	Objetivos			Contenidos			Evaluación		
	S	MS	NS	S	MS	NS	S	MS	NS
EGB Superior	13,22	37,33	49,44	28,40	51,40	20,20	31,00	63,00	6,00
BGU	12,54	65,39	22,06	14,29	59,52	26,19	22,48	62,17	15,34
Promedio	12,88	51,36	35,75	21,34	55,46	23,20	26,74	62,59	10,67

Cuadro 4. Resultados del análisis de libros de texto por criterios y niveles EGB Superior y BGU (en porcentajes)

El Cuadro 4 representa los resultados agrupados por los niveles EGB Superior y BGU en cuanto al nivel de satisfacción o concordancia entre los libros de texto y el desarrollo metodológico. Se puede constatar los siguientes promedios: en lo referente al criterio objetivos, el 51,36% son medianamente satisfactorios, es decir que no son formulados de manera adecuada y no guardan coherencia entre ellos. Sobre los contenidos desarrollados, igualmente, estos son medianamente satisfactorios (55,46%), lo que permite señalar que existen falencias y falta de rigor en el abordaje de conceptos matemáticos. Finalmente, en el criterio de evaluación, se tiene un 62,59% de medianamente satisfactorio, que demuestra que los problemas y ejercicios propuestos son en alguna medida integradores y guardan cierta coherencia lógica con los conceptos matemáticos.

Sin embargo, al contrastar entre los resultados obtenidos en los libros de texto de EGB (49,44%) con los del BGU (65,39%) se observa que para el elemento curricular -criterio-objetivos, el mayor porcentaje corresponde a los libros de texto del BGU y son medianamente satisfactorios, lo que demuestra que las actividades de enseñanza-aprendizaje están mejor orientadas para la consecución de los logros de aprendizaje. En cuanto al elemento curricular contenidos, existe una pequeña diferencia en los porcentajes tanto de BGU (59,52%) como de EGB (51,40%), ambos están en la valoración medianamente satisfactorios. Finalmente, en lo referente al elemento curricular evaluación, los libros de texto de EGB tienen el 63,00% mientras que para el BGU es del 62,17% y están en la valoración medianamente satisfactorios. Por lo tanto, mucho depende de los autores y responsables de la publicación de los libros de texto para que haya consistencia entre los niveles EGB y BGU en lo referente a los elementos curriculares: objetivos, contenidos y evaluación.



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

5. Conclusiones

De los resultados y el análisis descritos sobre los libros de texto utilizados para la enseñanza y aprendizaje de la Matemática, se determinan las siguientes conclusiones:

Los libros utilizados por los estudiantes de la EGB subnivel Superior y del BGU, tienen una estructura que integra en sus unidades temáticas de manera uniforme a: objetivos, contenidos, ejercicios resueltos, ejercicios propuestos, problemas integradores y recomendaciones para las tareas fuera de clase. La investigación y la información analizada muestra que respecto a: objetivos, contenidos y evaluación, estos cumplen medianamente las expectativas de lo que deben ser los libros de texto para la enseñanza de la Matemática en el nivel de EGB Superior y del BGU. Significa, por lo tanto, que los estudiantes que los utilizan no tienen el respaldo metodológico que les permita alcanzar los conocimientos requeridos para desarrollar razonamientos y aprendizajes matemáticos más complejos.

Por lo tanto, si se considera la función que cumplen los objetivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es preocupante que no estén expresados en algunos casos o que no guarden relación estrecha entre los objetivos generales de las unidades temáticas con los objetivos específicos. Los estudiantes y docentes no tienen el propósito bien definido para aprender y enseñar conceptos esenciales en Matemática. También, se observó que en algunos casos los contenidos no guardan la secuencialidad o secuenciación requerida en su fundamentación y desarrollo teórico, tampoco tienen la profundidad y rigor que estos exigen. Además, preocupa que las actividades de evaluación no estén formuladas para evidenciar la comprensión de conceptos, procesos y desarrollo de capacidades y destrezas que los estudiantes deben demostrar y aplicar. Los ejercicios y problemas matemáticos no son presentados para medir los logros alcanzados ni para integrar los conocimientos desarrollados, o estos problemas son insuficientes.

Finalmente, conviene enfatizar en la pertinencia que debe existir en los libros de texto de los niveles investigados entre los objetivos y la evaluación, debido a que ambos elementos curriculares permiten evidenciar el desempeño docente y de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; así también, el rigor con el que se deben desarrollar los contenidos temáticos de tan importante disciplina. Bien se podría recomendar que los libros de texto utilizados para los niveles del EGB Superior y el BGU, necesitan analizarse a profundidad, en los aspectos metodológicos y de desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, en las estrategias y técnicas que motiven a los estudiantes y a los docentes a usarlos de manera óptima.

Agradecimientos

Reconocemos la participación de los estudiantes de la Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Matemática y Física de la Universidad Central del Ecuador por su valioso aporte al desarrollo de esta investigación. Asimismo, agradecemos al equipo de investigación “Évariste Galois” de la Universidad Central del Ecuador, de manera especial, a la Lcda. Evelyn Aldaz Guamán, por su apreciable participación en la realización de este trabajo.



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 55-69, mayo-agosto 2021. e-ISSN:2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2930>

Bibliografía

- Araujo, B. (2009). *Planificación y ciclo de aprendizaje*. Santillana.
- Arribas, J. (2017). La evaluación de los aprendizajes. problemas y soluciones. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 381-404. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56754639020.pdf>
- Campanario, M. (2001). ¿Qué puede hacer un profesor como tú o un alumno como el tuyo con un libro de texto como éste? Una relación de actividades poco convencionales. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 19(3), 351-364. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21753/21588>
- Choppin, A. (1993). L'histoire des manuels scolaires. Un bilan bibliométrique de la recherche française. *Histoire de l'Éducation*, 58(1), 165-185. https://www.persee.fr/docAsPDF/hedu_0221-6280_1993_num_58_1_2663.pdf
- Constitución de la República del Ecuador. Art. 28. 20 de octubre de 2008 (Ecuador).
- Creemers, B. (1991). *Effectieve instructie. Een empirische bijdrage aan de verbetering van het onderwijs in de klas*. Den Haag, Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs.
- Duque, R. (1993). *La evaluación en la ES Venezolana*. Planuic.
- Eyzaguirre B. y Fontaine L. (1997). El futuro en riesgo: nuestros textos escolares. *Estudios Públicos*, 68(1), 339-354. https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160303/asocfile/20160303184453/re_v68_eyzaguirrefontai.pdf
- Fernández, J. (2010). *La resolución de problemas matemáticos: creatividad y razonamiento en la mente de los niños*. Grupo Mayéutica Educación.
- Fernández, M. y Caballero, P. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-217. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5969918.pdf>
- Flotts, P., Manzi, J., Barrios, C., Saldaña, V., Mejías, N. y Abarzúa, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la matemática*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244855>
- García, A. (2014). *El uso del libro de texto de matemáticas en el aula*. Universidad de Granada. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/36188/GARCIAMARTINANTONI_O.pdf?sequence=1
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Matemática 3 BGU*. Editorial Don Bosco.
- Nortes, A. y Nortes, R. (2011). Los libros de texto y la resolución de problemas en la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 67-98. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/132981/122681>
- Obaya, A. y Ponce, R. (2007). La secuencia didáctica como herramienta del proceso enseñanza aprendizaje en el área de Químico Biológicas. *ContactoS*, 63(1), 19-25. http://www2.izt.uam.mx/newpage/contactos/anterior/n63ne/secuencia_v2.pdf
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales escolares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y utilizarlos*. Grao.



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

- Puente, D. (2016, 18 de julio). Matemática, el dolor de cabeza de los bachilleres de Ecuador. *El Comercio*. <https://www.elcomercio.com/actualidad/matematica-serbachiller-ecuador-educacion-estudiantes.html>
- Salcedo, H. (2011). Los objetivos y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Pedagogía*, 32(91), 113-130. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65926549007.pdf>
- Standaert, R. y Troch, F. (2011). *Aprender a enseñar*. Manthra.
- Van Bruggen, J. (1987). Leermiddeleninformatie en leerplanontwikkeling. *Notities van en voor leerplanontwikkelaars*, 7(3), 133-141.
- Velásquez, M. (2019). *El Diferendo por el Territorio Esequibo en los Textos Escolares Venezolanos y Guyaneses* [tesis doctoral, Universidad Católica Andrés Bello]. Repositorio Institucional UCAB. <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAS9972.pdf>
- Villardón, M. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24(1), 57-76. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153/136>



Autores

ÁNGEL MONTALUISA-VIVAS obtuvo su título de Magíster en Desarrollo Educativo por la Universidad Central del Ecuador UCE y la Universidad NUR (Bolivia) en 2002. Su título de Posgrado en Informática Aplicada a la Educación lo obtuvo en 1990 en la Universidad Libre de Bruselas (Bélgica). Obtuvo el título de Licenciado en Ciencias de la Educación, Profesor de Enseñanza Media en la Especialización de Matemática y Física por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador (1978). Además, realizó un curso de especialización en Metodología de la Matemática en la Universidad de Tsukuba (Japón) en el año 2010. Ha publicado en la revista REIRE de la Universidad de Barcelona, en la Revista ANALES de la Universidad Central del Ecuador y capítulos de libro de la serie APRENDAMOS A EDUCAR. Es integrante del equipo de investigación educativa “Évariste Galois”.

Se desempeña como docente titular de la Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Matemática y Física de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la UCE, así como, de tutor de trabajos de titulación en Pregrado y Posgrado en la UCE. Es miembro de la Dirección de Desarrollo Académico de la UCE.

EDGAR SALAS-JARAMILLO obtuvo los títulos de tercer nivel: Licenciado en Ciencias de la Educación, especialización Matemáticas y Física, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador, año 1970; Ingeniero Civil, opción Estructuras, en la Facultad de Ingeniería, Ciencias Físicas y Matemáticas de la UCE, año 1983; Doctor en Ciencias de la Educación, especialización Matemáticas, en la Facultad de Filosofía de la UCE, año 2000. Obtuvo los títulos de cuarto nivel: Magíster en Educación Superior, Facultad de Filosofía de la UCE, año 2004; Magíster en Educación Matemática por la Universidad Nacional del Chimborazo, año 2007; Doctor en Docencia y Gestión Universitaria (equivalente al PhD Americano) por la Universidad del País Vasco, año 2009.

Se ha desempeñado como docente de las cátedras de Ecuaciones Diferenciales, Física, Laboratorio de Física y Electrónica en la Carrera de Matemáticas y Física (hoy Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Matemática y Física) de la Facultad de Filosofía de la UCE, durante más de 45 años. Ha desempeñado las funciones de Jefe del Área de Física, Director de la Carrera y vocal de la Comisión de Evaluación de la Universidad Central. En los últimos 5 años ha publicado artículos en las revistas Cátedra de la Facultad de Filosofía; Anales de la UCE y REIRE de la Universidad de Barcelona. Es miembro del equipo de investigación educativa “Évariste Galois”.

LEONARDO CANGA-UNDA Estudiante de la Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Matemática y Física en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador (UCE). Miembro del equipo de investigación educativa “Évariste Galois” de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la UCE. Participante en congresos nacionales e internacionales.

ADRIANA PONCE-BENAVIDES Estudiante de la Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Matemática y Física en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador (UCE). Miembro del equipo de investigación educativa “Évariste Galois” de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la UCE.



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 55-69, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2930>



REVISTA

CÁTEDRA

La universidad intercultural mexiquense y las comunidades rurales e indígenas. Estrategias de acercamiento y experiencias de vinculación

The intercultural mexiquense university and rural and indigenous communities. Strategies of rapprochement and linkage experiences

Zuzana Erdösová

Universidad Autónoma del Estado de México, México

zertosova@uaemex.mx

<https://orcid.org/0000-0001-7924-7599>

(Recibido: 01/03/2021; Aceptado: 15/03/2021; Versión final recibida: 05/05/2021)

Cita del artículo: Erdösová, Z. (2021). La universidad intercultural mexiquense y las comunidades rurales e indígenas. Estrategias de acercamiento y experiencias de vinculación. *Revista Cátedra*, 4(2), 70-87.

Resumen

El modelo educativo de la universidad intercultural tiene como objetivo la construcción del conocimiento en condiciones de equidad y diálogo con los pueblos originarios, sin embargo, debido a la carga ideológica neindigenista del modelo educativo, el enfoque teórico y las prácticas reales suelen discrepar. Por ello, el artículo analiza los modos de relacionarse de una universidad concreta, la Universidad Intercultural del Estado de México, con las comunidades indígenas de la región. Se realiza dicho análisis a través de los testimonios de una serie de protagonistas indígenas y no indígenas, involucrados en los procesos de la Vinculación Comunitaria, uno de los ejes del modelo educativo. Se concluye que la relación universidad-comunidad se caracteriza, por un lado, por la apertura de la Universidad a las iniciativas surgidas desde las comunidades incluyendo a los alumnos que de ellas proceden, pero, por otro, por una actitud modernizante que da prioridad a las nociones del desarrollo económico entendido en términos neoliberales ante la autonomía cultural del desarrollo propia de los pueblos originarios. En este sentido, ir desmitificando los discursos educativos hegemónicos se hace de primera importancia para asegurar la transparencia del sistema educativo y su funcionalidad en el contexto de diversidad étnica.



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 70-87, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2860>

Palabras clave

Comunidad, interculturalidad, pueblos indígenas, universidad mexicana, vinculación.

Abstract

The educational model of the intercultural university aims at the construction of knowledge in conditions of equity and dialogue with indigenous peoples, however, due to the neoindigenist ideological load of the educational model, the theoretical approach and actual practices often diverge. For this reason, the article analyzes the ways in which a specific university, the Intercultural University of the State of Mexico, relates to the indigenous communities of the region. This analysis is carried out through the testimonies of a series of indigenous and non-indigenous protagonists, involved in the processes of Community Liaison, one of the axes of the educational model. It is concluded that the university-community relationship is characterized, on the one hand, by the openness of the University to the initiatives arising from the communities, including the students who come from them, but, on the other hand, by a modernizing attitude that gives priority to the notions of economic development understood in neoliberal terms before the cultural autonomy of the development of the native peoples. In this sense, demystifying the hegemonic educational discourses becomes of primary importance to ensure the transparency of the educational system and its functionality in the context of ethnic diversity.

Keywords

Community, interculturality, indigenous peoples, mexican university, linkage.

1. Introducción

La problemática de la educación superior intercultural en América Latina es un tema emergente e insuficientemente conocido aún. Llama la atención de los investigadores por su alta relevancia social, ya que se relaciona con algunas de las problemáticas más sensibles del mundo globalizado, tales como: la exclusión social, pobreza, relaciones interculturales o derechos culturales y colectivos, relación entre las minorías y la mayoría, etc. Ante tal contexto complejo, es importante resaltar que, en Latinoamérica, las llamadas universidades interculturales y/o indígenas distan de ser un fenómeno educativo homogéneo; en realidad se trata de una serie de modelos educativos que han ido emergiendo en el continente aproximadamente desde la década de los años 90. De alguna manera, todos estos modelos se posicionan contra las políticas educativas que intentan simplemente incluir a los jóvenes de los grupos étnicos en las estructuras universitarias existentes. En síntesis, dichos modelos educativos se caracterizan por lo siguiente:

Primero, ofrecen un tipo de educación superior cuya concepción y modalidad puede variar de manera significativa (formal, más bien informal, itinerante...). Segundo, manejan un concepto de la interculturalidad, el que presenta una inmensa variación semántica y está sometido a una gama de manejos discursivos que dependen de los objetivos buscados. En el centro de atención está la relación entre el estado-nación representado por la sociedad mayoritaria y los diferentes grupos étnicos vistos como discrepantes de este modelo dominante.

Tercero, en su seno generalmente se forman tanto los miembros de las sociedades mayoritarias como los de los grupos étnicos tradicionalmente vistos como marginados por estas sociedades. Sin embargo, la población meta a la que se dirigen estas políticas



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 70-87, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2860>

educativas, suele ser claramente la étnica. Cuarto, mantienen diferentes tipos de relaciones con las instancias oficiales de los países en que se sitúan (por ejemplo, hay universidades interculturales financiadas por el estado y otras económicamente independientes). De acuerdo con ello, las universidades interculturales pueden tener diferentes gestores (gobiernos, movimientos indígenas, etc.), circunstancia que preestablece qué tipo de relación epistémica sostendrá cada modelo educativo con la ideología pedagógica moderna y globalizada. De manera que las universidades interculturales se sitúan en diferentes puntos del eje delimitado en un extremo por las posturas claramente decoloniales y epistemológicamente alternativas a la tradición intelectual occidental, y en el otro extremo por lo que podríamos llamar el neoindigenismo¹.

Si nos detenemos en el primer caso mencionado, podemos afirmar que las universidades interculturales surgen en la periferia de las sociedades latinoamericanas, impulsadas por los pueblos indígenas mismos, y como tales incluyen en sus proyectos el replanteamiento de las relaciones sociales existentes, a menudo ligadas a las demandas autonómicas y los modos de vida que desprenden de las cosmovisiones originarias (por ejemplo, la corriente del Buen Vivir conocida como Sumak Kawsay o Suma Kamaña).

En cambio, en el segundo caso, las universidades interculturales impulsadas por los gobiernos nacionales son entendidas como una especie de acción afirmativa (discriminación positiva) que debe compensar la tradicional inequidad en el acceso de los individuos indígenas a la educación superior. Suelen operar con el concepto de la “pertinencia educativa” que equivale a la adecuación curricular con las realidades culturales de los pueblos que las universidades interculturales atienden.

México es indudablemente el país que cuenta con más universidades interculturales de toda América Latina. En el marco del Plan Nacional de Educación (PNE) elaborado por el gobierno de Vicente Fox (2000-2006) se delineó la fundación de diez universidades de este tipo, número que incluso ha sido rebasado. La mayoría de ellas fue fundada desde las instancias federales y todas reciben financiamiento combinado federal y estatal.

Ahora bien, el modelo educativo de la universidad intercultural mexicana se enmarca en la categoría neoindigenista anteriormente mencionada, por las siguientes razones².

- 1) Es un instrumento del estado. Pertenece al Subsistema de la Educación Superior del Sistema Educativo Nacional, y es gestionado por el organismo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) llamado Coordinación General de la Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).
- 2) Es una concepción educativa creada desde fuera de los pueblos originarios. En el modelo educativo, los pueblos originarios figuran como “entes atendidos”, sin tener palabra decisiva en la conceptualización de la educación intercultural que se les

¹ En la actualidad, la ideología indigenista mexicana del inicio del siglo XX (extendida por el resto de la región latinoamericana) se perpetúa en forma de un “neoindigenismo”. El neoindigenismo mantiene la actitud paternalista y asistencialista que lo caracterizaban en sus orígenes, aunque en la actualidad tiende a evitar hablar de la asimilación cultural directa, sino que maneja una retórica más sofisticada del “desarrollo de los pueblos indígenas” vistos como entes marginados y no participantes en los beneficios de la civilización moderna (Korsbaek y Sámano, 2007).

² La información que sigue deriva de la lectura crítica y análisis discursivo del manual del modelo educativo en cuestión. Para información más detallada, véase: Erdösová y Juárez, 2017; Erdösová, 2015; Erdösová, 2013.



- brinda, y sin participar intelectual y activamente en la gestión práctica de las universidades interculturales respectivas.
- 3) Practica un “diálogo de saberes” unilateral. El concepto del diálogo de saberes que justifica la existencia de las universidades interculturales prioriza la concepción moderna occidental del ser (éxito, competencia, competitividad, desarrollo, crecimiento, progreso, innovación, noción econocéntrica del bienestar). En extensión, el modelo educativo ofrece una formación basada en la estructura pedagógica convencional (aulas, profesores, exámenes de conocimiento, excelencia educativa, formación por competencias) sin otorgar valor a los mecanismos tradicionales de la educación practicada en las comunidades indígenas.
 - 4) Busca una interculturalidad idealizada. El concepto de la interculturalidad que maneja el modelo educativo, deja de lado las desigualdades socioculturales y el desequilibrio entre poderes entre los actores involucrados en el proyecto. De tal modo que se limita a postular lo deseable de una sociedad armónica de diálogo y cooperación entre las culturas que conforman México; las mismas que se perciben como bloques separados en necesidad de establecer comunicación. Asimismo, al priorizar el desarrollo (sobre todo económico) de las zonas atendidas, las universidades interculturales relegan al segundo plano la urgencia de una interculturalidad multilateral que atraviese la sociedad mexicana entera.
 - 5) Practica acciones afirmativas. A pesar de admitir tanto a los alumnos indígenas como a los no indígenas, el énfasis del modelo educativo está puesto en los primeros.

Derivado de las consideraciones anteriores, en este texto establecimos el objetivo de analizar y explicar cómo se relacionan los profesionistas formados por las Universidades Interculturales con los ámbitos comunitarios a través de una estrategia intercultural denominada Vinculación con la Comunidad o Vinculación Comunitaria. Ésta representa uno de los ejes principales de la teoría educativa respectiva y forma parte inseparable tanto de los procesos de investigación, como de los de enseñanza y aprendizaje. Cabe destacar que impactar sobre la sociedad local es el macroobjetivo del modelo educativo. La universidad intercultural pone al centro el vínculo con la sociedad, “pero no de la sociedad en abstracto, sino de la sociedad directa” (Bastida y Albino, 2011, pág. 327). Para este fin, la universidad intercultural dispone del mecanismo de la Vinculación con la Comunidad, la que se determina en la teoría educativa de la siguiente manera:

Se plantea la vinculación con la comunidad como un conjunto de actividades que implica la planeación, organización, operación y evaluación de acciones en que la docencia y la investigación se relacionan internamente en el ámbito universitario y externamente con las comunidades para la atención de problemáticas y necesidades específicas. (...) Las acciones de vinculación con la comunidad coadyuvan al desarrollo social, cultural y productivo de las comunidades, orientando no sólo el quehacer formativo sino también las líneas de investigación derivadas de la realidad a la que se aportarán soluciones. Así, la Universidad Intercultural cumple su función de pertinencia académica y social al contribuir a la solución de problemas de su entorno y establecer una relación de beneficio mutuo entre ella y la comunidad (Casillas y Santini, 2006, pág. 153).

En otras palabras, la finalidad de la Vinculación Comunitaria es convertir al alumno en un protagonista activo de su propia realidad a través del trabajo de campo realizado en los ámbitos comunitarios. De esta manera se considera viable involucrar a los estudiantes con la problemática de sus lugares de procedencia y orientarlos a futuro: el profesionista



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 70-87, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2860>

formado por la universidad intercultural debe tener el compromiso con la región (en el caso ideal debe regresar a trabajar a su comunidad de origen) para participar activamente en su transformación positiva.

La Vinculación Comunitaria se aplica tanto en el área de la investigación como en la enseñanza. Cada universidad intercultural se compromete a generar procesos de desarrollo en las áreas rurales y/o indígenas de la región de impacto respectiva, a través de dos estrategias. Primero, mediante la realización de proyectos de investigación y de desarrollo gestionados por los académicos, en los cuales generalmente participan también los alumnos. Segundo, mediante el desempeño de los estudiantes, quienes adquieren la experiencia necesaria para su futura profesión a través de las materias específicas de Vinculación Comunitaria (eje transversal de cada licenciatura) que implican prácticas de campo.

2. Aspectos metodológicos

La Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) es la que se realizó la presente investigación es la primera universidad intercultural fundada en México (se estableció en 2004). Fue seleccionada porque cuenta con una trayectoria suficientemente larga para suponer que haya reunido una abundante experiencia en el aspecto práctico de la Vinculación Comunitaria dentro de su región de impacto. La estrategia metodológica fue acceder a dicha experiencia a través de los testimonios personales de un grupo de diez egresados, uno de los ex-rectores y dos trabajadores académicos encargados de las prácticas de la Vinculación Comunitaria. Dichos testimonios se reunieron mediante la técnica de entrevista cualitativa y fueron complementados por la observación no participante dentro del ámbito de la UIEM y la revisión bibliográfica inicial.

Puesto que la intención fue estudiar la percepción que se tiene por parte de los participantes del modelo, se propuso desarrollar un trabajo de tipo cualitativo que diera cabida a la recolección de la voz y opinión de los entrevistados para evidenciar los procesos de la UIEM desde una gama de los actores internos.

En el caso de los profesionistas egresados, el grupo de informantes que más nos concierne por ser los receptores y practicantes de la Vinculación Comunitaria, 9 de 10 son oriundos de la zona noroccidental del Estado de México y 1 migró a esta zona desde Álamo, Veracruz, a edad temprana. Sus localidades de procedencia son: San Felipe del Progreso cabecera municipal (2), Emilio Portes Gil, comunidad en el municipio de San Felipe del Progreso (1), Atlacomulco, cabecera municipal (1), Rincón de la Candelaria, comunidad en el municipio de Atlacomulco (1), San Pedro de los Baños, comunidad en el municipio de Ixtlahuaca (1), Jocotitlán, cabecera municipal (1), San José del Rincón, cabecera municipal (1) y Santa María Nativitas, comunidad en el municipio de San José del Rincón (1).

En las comunidades de Emilio Portes Gil y San Pedro de los Baños, la población indígena es mayoritaria, en San Felipe del Progreso se trata aproximadamente de una quinta parte de la población, y en el resto de las localidades está debajo del 10%; sin embargo, en todos los casos se trata de lugares con presencia indígena y de tipo más rural que urbano (con la excepción de la ciudad de Atlacomulco). De acuerdo con estos datos, 7 egresados entrevistados proceden de familias hablantes de la lengua mazahua (6) u otomí (1), aunque estos idiomas ya no sean la primera lengua de los informantes, y 3 son hablantes del castellano que provienen de familias mestizas.



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 70-87, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2860>

3. Relación entre la universidad y las comunidades locales

Como se adelantó en los párrafos introductorios, el punto de partida para entender cómo se relaciona la UIEM con las comunidades regionales (rurales y/o indígenas) es reconocer a la Universidad en su posición de proveedor de los servicios educativos y a las comunidades como unidades socioculturales y territoriales que son receptoras de esta política pública del estado mexicano. Es importante resaltar este dato porque el lenguaje utilizado en la teoría educativa de la universidad intercultural se empeña en ocupar una multitud de conceptos (interculturalidad, diálogo de saberes, etc.) que causan la impresión de que la universidad intercultural es una obra intercultural colectiva (indígena y no indígena) cuando en realidad el modelo educativo no fue concebido, ni está siendo gestionado mediante una toma de decisiones en conjunto con los pueblos originarios mexicanos.

Uno de los pocos comentarios al respecto fue hecho por Schmelkes, exdirectora de la CGEIB, la que declaró que la participación indígena en la construcción de las universidades interculturales había sido mínima (Schmelkes, 2008, pág. 336). Esto quiere decir que el modelo educativo establece desde el inicio una jerarquía entre cada universidad intercultural (ente activo: gestor) y las comunidades presentes en la región respectiva (entes pasivos: atendidos). De tal modo que en la UIEM existe personal académico y administrativo integrado tanto por los trabajadores “mestizos” hispanohablantes como por los de origen indígena y hablantes de lenguas originarias, pero en ambos casos su presencia se limita a los profesionistas con grados académicos, formados dentro del sistema educativo dominante. En cambio, la participación e influencia axiológica de las voces comunitarias indígenas, por ejemplo, las autoridades tradicionales o los ancianos, es marginal y no está en posición para tocar la esencia del modelo educativo.

Lo anterior puede comprobarse tanto al analizar los discursos oficiales, como observando directamente los acontecimientos al interior de la UIEM o revisando la bibliografía especializada (véase por ejemplo Warnholtz, 2013). Según la opinión detectada entre los alumnos de la UIEM por Molina (2012), no existe un vínculo suficiente entre las autoridades universitarias y las comunitarias, a las que se invita sólo para mostrarlas en las ceremonias públicas con su vestimenta tradicional, logrando un efecto folklórico colorido. Al respecto, Felipe González Ortiz, el primer rector de la UIEM, afirma lo siguiente:

La Universidad debe dirigir sus esfuerzos en el mediano plazo para que esté en manos completamente de los pueblos originarios... (...) El logro más optimista sería que arribáramos a la generación de conocimientos con metodologías distintas y epistemologías propias, y que salieran del pensamiento y de los lenguajes de los pueblos originarios³.

De manera análoga, Stefano Claudio Sartorello (2007), antropólogo y entre 2007 y 2013 docente de otra institución del mismo modelo educativo, la Universidad Intercultural de Chiapas, considera que más que abrir las comunidades a la universidad intercultural hace falta abrir la universidad intercultural a las comunidades, es decir, buscar una relación recíproca que supere la retórica del poder y sus discursos políticos conyunturales. Un ejemplo de tal “discurso conyuntural” puede ilustrarse en las palabras proporcionadas por el ex-rector de la UIEM, Francisco Monroy Gaytán:

³ Entrevista a Felipe González Ortiz, en Celote (2013, pág. 158).



(La vinculación comunitaria) es algo que ya no sé cómo empezó, pero es muy fuerte la vinculación, no sé si en un momento salimos, pero creo que en todos los trabajos de vinculación hubo la necesidad de trabajar, buscamos programas de financiamiento estatal, los vinculamos con ellos y se hizo una red. Y ahora ha ido creciendo y cada vez creo que se va consolidando más. (...) La aceptación ha sido mucha. Es mucho el entusiasmo porque en que debemos trabajar mucho es que ellos los habitantes de las comunidades) inicien y terminen proyectos. Me parece que está muy valorada entre las comunidades la Universidad (Intercultural), creo que tiene mucho impacto. Y la percepción, pues precisamente en el trabajo de unos investigadores geógrafos de la Universidad de Varsovia, lo primero que me dijeron después de un recorrido del trabajo de campo es que sentían que había muchísima aceptación en las diversas comunidades para la Universidad. Y así lo creo (entrevista a Francisco Monroy Gaytán, rector).

Esta visión optimista contrasta con un comentario más realista hecho por Gerardo Sánchez, comunicólogo de origen mazahua, durante un evento público en la UIEM, el cual ejemplifica un posible punto de vista de los actores comunitarios:

Ya tenemos una Universidad, la Universidad es muy bonita en la infraestructura y todo, pero desde mi punto de vista muy particular hace falta ahora meter el pensamiento y la palabra de los pueblos indígenas dentro de esta Universidad. (...) Tengo la esperanza de que ojalá los mazahuas se adueñen de esta Universidad, que el pensamiento realmente esté dentro de esta Universidad. He comentado, ojalá y la Universidad sea la semilla del pensamiento del pueblo mazahua, ojalá allá se disputen los grandes problemas que está viviendo el pueblo mazahua. Ojalá los chavos que están dentro de la Universidad regresen a sus comunidades para resolver los problemas, no para formar parte del problema sino para resolver los problemas⁴.

Esta muestra básica de la variedad de discursos pone en evidencia que la relación entre la Universidad Intercultural y las comunidades regionales es un tema complejo y controvertido. Para esclarecer este tema desde los actores directamente involucrados, adelante vamos a analizar los mecanismos propios de la Vinculación Comunitaria tal como fueron descritos por los académicos encargados de esta área y los egresados de la UIEM.

4. Resultados. Las perspectivas sobre la realidad de la Vinculación Comunitaria desde dentro de la UIEM

La problemática analizada se desdobra en los siguientes aspectos: con base en el eje llamado Vinculación Comunitaria, las estrategias empleadas a nivel de la UIEM hacia fuera y las aplicadas dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

En la UIEM podemos identificar dos proyectos clave. El primero se denomina Incubadora Social de Industrias Culturales, la que fue creada bajo el modelo de incubación de empresas

⁴ Intervención de Gerardo Sánchez de la Radio Mazahua de Tuxpan durante la presentación del libro *El nacimiento de la primera universidad intercultural de México* (por Antolín Celote Preciado), 10 de marzo de 2014, UIEM, San Felipe del Progreso.



apoyado por la Federación con la perspectiva de integrarse en los procesos de la Vinculación Comunitaria, impulsar economías solidarias y locales, y formar negocios sociales. La Incubadora trabaja con productores comunitarios (agricultores, artesanos, etc.), formando alianzas estratégicas con las diferentes cámaras (de Negocio, Libanesa, Nacional Restaurantera), secretarías (de Economía) y grupos (Wallmart), y consolidando los proyectos de negocio ante la Secretaría de Hacienda.

El segundo proyecto, el Tianguis Universitario, colabora directamente con la Incubadora, participando en los proyectos productivos sustentables en conjunto con los productores comunitarios, los que al inicio fueron contactados por los profesores de la Licenciatura en Desarrollo Sustentable. El Tianguis se ha llevado a cabo desde el año 2011 cada 15 días en los espacios de la UIEM, generando una ocasión para la venta, compra y trueque, donde además de los productores involucrados con la Incubadora participan curanderos, parteras, etc. También es una ocasión de enseñanza, ya que los alumnos entran en contacto con los artesanos y aprenden directamente de ellos.

Para conocer los modos de articulación de la UIEM con las comunidades mediante estas dos estrategias concretas, se entrevistó a dos académicos encargados, Alonso Reyes López y Micheline Dorcé Donnacien. Las entrevistas se centraron en esclarecer el protagonismo de la UIEM y de dichas comunidades en el proceso de diseño, gestión y realización de los proyectos de Vinculación Comunitaria.

En el caso de la Incubadora, los proyectos pueden surgir desde dos fuentes: a partir de las solicitudes de los actores internos (alumnos) o externos (personas de las comunidades o comunidades enteras). Según Alonso Reyes López, los primeros incubados fueron los estudiantes y sus padres quienes compartían sus ideas para aterrizar, tales como la crianza de borregos o conejos; también solicitaban apoyo para fortalecer negocios ya existentes. Un caso ilustrativo es el de Palmillas Plateros:

La comunidad se acercó. Los 23 productores de platería que ya estaban consolidados, a ellos se les estaba apoyando desde los años 70, pero nunca han tenido un crecimiento tal. Cuando llegan con nosotros, empezamos a formar este modelo de la triple hélice, donde buscamos financiamiento para ellos en la consolidación de organizaciones... Después hicimos con un centro de cultura una exposición del arte en plata y se les donó a través de empresas kilos de plata a los 23 productores para que hicieran su actividad y un espacio de exposición y venta (entrevista a Alonso Reyes López, académico).

Otra posibilidad es que un proyecto sea formulado por la UIEM y en forma de propuesta se lleve a las comunidades para ser considerado como opción por la gente local. En estos casos, la metodología del acercamiento consiste en sensibilizar a los interesados (alumnos, padres de familia, etc.) en cuestiones empresariales, asesorarlos para hacer “cuajar” sus ideas y posibilitar sus proyectos en la esfera institucional (instancias gubernamentales, organizaciones, cámaras de comercio). En este proceso entran diferentes limitantes, por ejemplo, el que las instituciones oficiales se apeguen estrictamente a la visión de desarrollo basada en fines de lucro, crecimiento económico y competitividad:

Cuando nosotros empezamos, no teníamos todo un planteamiento teórico y metodológico. Encontramos de entrada una institución que te dice que tienes que tener un plan de mercadotecnia, etcétera, entonces dijimos: “Bueno, la propuesta son pequeños productores, estamos con gente de un promedio de 1.5 o 2 hectáreas, producen para



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 70-87, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2860>

autosuficiencia, para autoconsumo.” Y eso empezó a cuestionarse y hacía que un proyecto no podía pasar porque nos decían: “Es para que puedan vender sus cosas, no consumirlas ellos mismos” (entrevista a Micheline Dorcé Donnacien, académico).

El testimonio citado pone en evidencia la superposición de la perspectiva económica dominante sobre las visiones económicas locales. Estas últimas están influidas, aun en el altamente globalizado Estado de México, por las cosmovisiones indígenas y por la lógica de la convivencia comunitaria, en contraste con el individualismo moderno orientado hacia el crecimiento económico. Observaciones como ésta son relevantes para entender los alcances conceptuales del modelo educativo de la universidad intercultural, ante todo el concepto de la interculturalidad y el diálogo de saberes en posición de igualdad. Sin embargo, como puede observarse en la práctica cotidiana, existe cierta disparidad valorativa entre el conocimiento indígena tradicional y el científico moderno, siendo el último el *primer inter pares*.

Ahora bien, pasemos a las experiencias de los ex-alumnos con la Vinculación Comunitaria en la UIEM. En esta universidad, cada semestre se imparte una materia que debe preparar a los alumnos para el trabajo de campo con las comunidades de la región. La asignatura de Vinculación Comunitaria inicia desde el primer semestre con el objetivo de que los alumnos empiecen a buscar información y realizar investigación para reencontrarse con el pasado y presente de la comunidad, y así conseguir una especie de descubrimiento de lo propio (Celote, 2013, pág. 78; González, 2007, pág. 73). Los estudiantes eligen las localidades para vincularse suponiendo que, al ubicar las necesidades de la comunidad destino, irán madurando ideas que luego se materializarán en forma de un proyecto estudiantil o una tesis.

Los alumnos pueden realizar el trabajo de campo por grupos o equipos pequeños. Las salidas se organizan con la ayuda de un catedrático que tenga el conocimiento del lugar y pueda intermediar la entrada a la comunidad para los estudiantes. El lugar puede seleccionarse mediante la decisión colectiva de un equipo de trabajo, o también por la iniciativa de individuos concretos, ya que es posible que un alumno proponga su propia comunidad como destinataria del proyecto e incluso involucre a sus familiares. También se permite hacer trabajos totalmente individuales. Luego, con el respaldo de la Universidad, se realiza el acercamiento.

Para profundizar en esta problemática, conviene hacer hincapié que en las universidades interculturales estudian jóvenes con trasfondos vitales muy variados. Para empezar, hay que tocar la relevancia variante atribuida a la educación escolarizada a nivel superior por parte de la población regional, la cual es manifiesta en diferentes tipos de actitudes personales. En ciertos sectores comunitarios mexiquenses, los estudios no se consideran necesarios para adquirir bienes, debido a lo cual, más que la mitad de los padres de familia de los alumnos de la UIEM no reconocen la importancia de la formación universitaria (Silva y Rodríguez, 2012, pág. 87).

En adición, la experiencia de vida de los alumnos dista de ser homogénea. Algunos proceden de cabeceras municipales o ciudades, y por eso el ambiente comunitario puede quedar fuera de su experiencia directa y limitarse a conocimientos superficiales y a menudo estereotipados. Pero la mayoría del alumnado proviene de localidades marginadas y de familias con bajos recursos. Estos últimos aprovechan la ubicación accesible de las universidades interculturales, construidas en zonas rurales y de alta concentración étnica, y para este sector de población a menudo representan la única opción de realizar estudios universitarios. La UIEM se encuentra en la zona étnica mazahua y está situada en las afueras



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 70-87, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2860>

de la cabecera del municipio San Felipe del Progreso. Por eso, para una gran parte de sus alumnos, la comunidad es el ámbito de socialización primaria, lo cual es una característica que más los identifica con la universidad intercultural, según comprobó Molina (2012) precisamente en la UIEM.

Después de egresar, los vínculos entre el ex-alumno y la comunidad de origen pueden o disolverse, o mantenerse y seguir desarrollándose a través del desempeño laboral del nuevo profesionalista. La primera situación está bien documentada sobre todo entre los jóvenes de raíces indígenas, egresados de las universidades convencionales, quienes suelen sumarse al mercado formal de tipo urbano, fuera de sus lugares de origen. En las comunidades rurales, el hecho de que un joven regrese a su lugar de origen bien puede ser visto como una señal de fracaso, sobre todo si no completa sus estudios. Las universidades interculturales procuran revertir esta creencia al formar a los alumnos para el involucramiento consciente con sus pueblos.

Revisemos ahora los testimonios particulares de estos entrevistados acerca de la Vinculación Comunitaria transcurrida durante sus estudios en la UIEM. La experiencia particular de cada egresado tiene que ver más que nada con su involucramiento anterior con los ámbitos comunitarios. Su percepción de la experiencia con el trabajo de campo va desde las vivencias no problemáticas con la comunidad hasta situaciones abiertamente conflictivas. La descripción detallada de las experiencias respectivas puede consultarse en el Cuadro 1:

Trasfondo familiar lingüístico-cultural del egresado	Comunidad(es) donde se realizó la vinculación	Resumen de la experiencia personal	Seguimiento al proyecto
1. Ismael. Hispanohablante mestizo	Rincón de la Candelaria, Atlacomulco	Diagnóstico de 3 meses durante el 2º semestre de la licenciatura. Acogida positiva en la comunidad debido al permiso previo de la delegación. Los habitantes locales no estaban familiarizados con la UIEM, esperaban recibir retribución por su colaboración en el proyecto, había necesidad de manejar situaciones delicadas.	No
2. Yeni. Hispanohablante mestizo	Emilio Portes Gil, San Felipe del Progreso	Investigación sobre las religiones y su posición en la comunidad mediante la aplicación de entrevistas. Acogida positiva debido a la presencia de una integrante del equipo originaria de la comunidad, la familiaridad de su padre en la localidad y el conocimiento previo de la UIEM por parte de los habitantes locales.	No
3. Jeri. Hispanohablante mestizo	Palmillas, San Felipe del Progreso	Investigación durante el 1º semestre de la licenciatura sobre el contexto social de las personas practicantes de la medicina tradicional. Acogida problemática, ya que el profesor de la materia no había facilitado el contacto con la comunidad a detrimento de la calidad del trabajo realizado. Preocupación de los integrantes del equipo por la posible apropiación del trabajo por parte del profesor llevó a la entrega del producto final directamente a la delegación de la comunidad estudiada. La opinión de que la mayoría de los alumnos de la UIEM no	No



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 70-87, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2860>

4. Edén. Mazahuahablante	Jiquipilco	muestran interés por compartir el fruto de la investigación con las comunidades. Investigación de 15 días sobre las costumbres antes practicadas en la comunidad. Acogida final positiva tras un periodo de desconfianza y agresiones. La opinión de que la UIEM podría realizar excelentes proyectos si no faltara apoyo institucional.	No
5. Norma. Mazahuahablante	San Juan Xalpa, Iztapalapa	Investigación durante el 1 ^r semestre en la materia Vinculación con la Comunidad. No hubo acuerdos claros sobre el trabajo realizado. Durante el resto de la carrera las salidas fueron escasas. La opinión de que la Vinculación Comunitaria era más practicada por los alumnos de la carrera Desarrollo Sustentable.	No
6. Rosario. Mazahuahablante	San Juan Xalpa, San Felipe del Progreso	Investigación durante el 1 ^r semestre en la materia Vinculación con la Comunidad con la finalidad de recolectar los conocimientos tradicionales sobre las plantas medicinales. Acogida positiva, agrado de los habitantes ante el interés de los jóvenes por la medicina tradicional.	No
7. Gaba. Mazahuahablante	San Miguel Tenochtitlán, San Felipe del Progreso	Investigación durante el 1 ^r semestre, recolección de datos sobre una leyenda local. El trabajo se realizó hacia al final del semestre y escaseó el tiempo. Acogida positiva debido a la actitud amistosa de los alumnos a pesar del desconocimiento de la lengua mazahua, extrañamiento de los habitantes ante el interés de los jóvenes por la lengua mazahua.	No
8. Alma. Mazahuahablante	Comunidad de origen, varias comunidades del estado no especificadas	Cada semestre se realizaba un trabajo en una comunidad diferente (talleres, exposiciones, implementación de ecotecnias, proyectos ambientales, elaboración de una monografía sobre una comunidad que no se dio a conocer por inconclusa). Acogida positiva en la comunidad de origen, en las demás intermediaban los profesores. La UIEM era conocida en las comunidades adyacentes, en las remotas hacía falta una presentación.	No
9. Anayeli. Mazahuahablante	Providencia, San José del Rincón	Investigación sobre la historia de la comunidad mediante entrevistas con los ancianos. Acogida positiva.	No
10. Griselda. Otomíhablante	Santa María Nativitas, Mayorazgo, La Concepción Chico, El Tunal, San Miguel la Labor en San Felipe del Progreso (mun.)	Documentación historiográfica de la comunidad de origen tras una invitación dirigida a los compañeros de clase. Investigaciones posteriores en varias comunidades del municipio (encuestas sobre la situación social, cultural, económica y política, tesis de grado). Acogida tanto positiva como negativa, debido a las tensiones provocadas por ciertos tipos de preguntas.	No

Cuadro 1. Experiencias personales de los egresados con la Vinculación Comunitaria en la UIEM



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

En los testimonios se nota que al iniciarse la vinculación, hay que tomar en cuenta varias circunstancias: el hecho de que en algunos lugares se desconozca la UIEM y su misión, lo cual ralentiza la colaboración, se presenta la ocasional falta de apoyo por parte de algunos docentes, asimismo, el bajo interés y compromiso de algunos alumnos, y también se agrega la tensión producida por las actitudes negativas arraigadas en las comunidades, tales como la desconfianza hacia cualquier persona desconocida que no sea “paisana” (específicamente hacia los investigadores advenedizos) y la costumbre de recibir apoyos e incentivos:

La situación en las comunidades es un tanto delicada cuando se trata de introducirse, generalmente esperan recibir algo, algún apoyo. Mucha de esa situación, me da pena decirlo, pero se lo debemos a nuestros políticos, ya que ellos son los que engañan a la gente de la comunidad cuando están en algún periodo de elección y jamás vuelven a la comunidad (entrevista a Ismael, egresado mestizo).

Al principio, las personas te ven un poco extraño y a veces suelen mostrarse un tanto agresivas, pero con el trato durante la práctica las personas se van dando cuenta que tus intenciones no son malas, entonces acceden a tus preguntas (entrevista a Edén, egresado mazahua).

Desde la lógica de su formación intercultural, los alumnos de la UIEM supuestamente deben estar equipados con ciertas habilidades (conocimiento de las lenguas originarias, metodología de diálogo intercultural, etc.) que les permitan entablar relaciones funcionales con una comunidad. Una de las estrategias básicas para establecer confianza es integrar en el equipo de trabajo a una persona conocedora del lugar, preferentemente oriunda y hablante de la lengua indígena local. Cuando el acercamiento a la comunidad es exitoso, generalmente lleva a experiencias vivenciales amenas:

Fue fácil adentrarse a la comunidad, ya que como fue un trabajo en equipo tuve la fortuna que una de mis compañeras pertenecía a dicha comunidad y el padre de ella era muy conocido en la misma, así que la obtención de la información no tuvo mayor problema (entrevista a Yeni, egresada mestiza).

Las personas son amables, nos dejaban entrar a su casa para ver qué tipo de plantas tenían, nos compartían pequeñas hojas de las plantas para utilizarlas en casa, algunas personas incluso nos invitaban el desayuno, mientras nuestra plática se extendía. La gente mayor tiene muchas cosas que contar y es agradable escucharlos. (...) Algunas personas se sorprendían porque nos interesáramos en nuestras tradiciones, les alegraba que nos interesáramos por los remedios naturales cuando en ese tiempo la medicina alópata nos rebasaba en todos los sentidos (entrevista a Rosario, egresada mazahua).

Aunque la mayoría de los testimonios señala haber recibido una acogida amistosa durante sus prácticas de campo o haberla podido desarrollar en el transcurso del tiempo (8 de 10), se menciona también una serie de limitantes que no permitieron cumplir con el trabajo en su plenitud. Dichas limitantes tienen que ver tanto con la organización institucional como con las actitudes personales de los actores involucrados.

Respecto al papel de la Universidad, el primer tema que sobresale en los testimonios es la cantidad de tiempo a dedicar al trabajo de campo. En este contexto señalemos que según un estudio realizado en 2014 (Medina y Hernández, 2014, pág. 60), una tercera parte de los



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 70-87, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2860>

egresados de la UIEM opinó que no se había dado suficiente importancia a las prácticas profesionales de la Vinculación Comunitaria. Algunos testimonios de la presente investigación apoyan esta postura:

No recuerdo cómo fue en primer semestre, después de eso ya casi no lo hicimos, de hecho, los que salían a comunidad eran los de Desarrollo Sustentable. Llevamos Tronco Común, era como tu última oportunidad para que decidieras qué carrera querías estudiar, y llevamos una materia llamada Vinculación con la Comunidad, sí salíamos, pero ya en la carrera casi no salíamos (entrevista a Norma, egresada mazahua).

Este problema se evidencia en los proyectos inconclusos sin seguimiento. Esta situación fue señalada por la totalidad de los entrevistados y pone en manifiesto que en el caso de que la Universidad no proporcione condiciones para que los alumnos desarrollen sus trabajos de manera continua en una sola comunidad a lo largo de la carrera, se complicará asegurar un resultado final sistemático y sólido, tal como un proyecto funcional o una tesis de grado mediante la cual el conocimiento recogido pueda ser regresado a la comunidad que lo había proporcionado:

Luego ya no regresamos (a la comunidad). La escuela tiene poco de haberse creado, yo considero que, si existiera apoyo por parte de ella, se lograrían buenos proyectos, mejor a los que hacen los extranjeros (entrevista a Edén, egresado mazahua).

Creo que el enfoque de la Universidad está mal, muy mal, se iluminan la boca de que ayudamos a los indígenas cuando no es así. Hacen eventos a morir y ¿de qué sirve? Deberían hacer proyectos reales, empezar y terminar o dejarlos en seguimiento con los miembros de la comunidad, investigaciones que sirvan, que tengan resultados, que se bajen recursos y que no se pierdan en el camino, que se vea la ayuda comunitaria (entrevista a Anayeli, egresada mazahua).

También los mismos académicos a cargo de la Vinculación Comunitaria señalan que resulta difícil mantener funcionando un equipo de trabajo estudiantil en el transcurso de la licenciatura, sobre todo porque las primeras prácticas de la Vinculación Comunitaria empiezan en el primer semestre (el llamado Tronco Común que corresponde a la nivelación académica) cuando los alumnos aún no habían escogido la carrera y en los próximos semestres ya siguen sus líneas y dejan de coordinarse.

Yo tuve el caso de unos chicos hace dos años, que incluso la chica promovió luz para su comunidad, la querían nombrar regidora de su comunidad porque hizo en tan poco tiempo muchas cosas... Y el comisariado le propuso que se quedara, que hiciera más por su comunidad, pero esta chica dijo: "Oye, yo soy del primer semestre, déjame seguir avanzando y a ver qué más se pueda hacer." Pero no, ya cuando pasó un semestre se dieron otras materias y cada quien a su división, se desintegró ese seguimiento que yo tenía porque la chica era de otra división (entrevista a Alonso Reyes López, académico).

Aunado a esto, no todos los alumnos están motivados a abandonar sus zonas de confort. Sienten que estudiar no implica salir del salón de clase y ante la incomodidad del trabajo de campo procuran reducir las prácticas al mínimo o de plano evitarlas. Esto repercute sobre la calidad de la conducta ética en los alumnos. Éstos no asumen la solidaridad y compromiso



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 70-87, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2860>

con las comunidades de las que extraen la información y no comparten el producto final del trabajo con los que los habían apoyado en el proceso de investigación (autoridades, informantes, guías, etc.).

La problemática recién expuesta se complementa por la conducta profesional de los profesores respectivos. En teoría se supone que el docente debe asesorar los trabajos estudiantiles e intermediar sus primeros contactos con las comunidades seleccionadas, pero en la práctica, no todos los profesores velan sobre estos asuntos, lo cual perjudica la calidad del trabajo estudiantil:

La gran mayoría de la comunidad ni supo a qué íbamos y allí siento que los profesores nos debieron orientar para guiarnos en la forma de vincular a las personas que no tienen ese conocimiento. Ahora pienso que pudimos haber hecho publicidad para que la persona que entrevistamos impartiera cursos o diplomados o al menos solo clases para los interesados. En fin, ahora se me ocurren cosas que en ese momento no me pasaron por la mente. El trabajo lo hicimos en el primer semestre, por eso no teníamos ni la más mínima idea de qué podemos hacer. No sabíamos que el campo de acción es muy grande y que pudimos hacer mucho más. (...) Es como si los profesores de aquí creyeran que en un semestre tú ya sabes cómo vincularse con cualquier comunidad, ya que lo tienes bien aprendido. (...) El trabajo lo entregamos al delegado de la comunidad y a la persona que entrevistamos constantemente, a la que visitamos para integrar la investigación. Eso ya fue decisión nuestra y sobre todo ética nuestra porque los profesores no se aseguraban que este trabajo llegara hasta los implicados en la comunidad. Creo que a muchos compañeros no les interesa ni les preocupa esto, solo su calificación, esto agranda las dificultades para las generaciones siguientes (entrevista a Jeri, egresado mestizo).

Señalemos a modo de cierre que después de egresar, entre los jóvenes entrevistados en general se nota una actitud positiva hacia el trabajo de campo. Relacionando su experiencia con la Vinculación Comunitaria y la actividad laboral después de la carrera, podemos afirmar que la mitad de ellos (5) se han desempeñado en alguna ocasión en los ámbitos comunitarios en sus trabajos respectivos. Por su parte, los 5 egresados restantes que no han hecho este tipo de labor declaran que desearían hacerla o no se opondrían si les llegara una oportunidad de este tipo. Esto deja una evidencia favorable sobre los valores sociales e interculturales de los egresados de la UIEM, aunque, para formular conclusiones más categóricas, habría que realizar una investigación más detallada sobre este aspecto de la educación superior intercultural.

5. Conclusión

La UIEM se relaciona con las comunidades rurales y/o indígenas de la región de impacto a través de una serie de estrategias conocidas como la Vinculación con la Comunidad (uno de los ejes de la teoría educativa de la Universidad Intercultural), que consisten en la articulación de proyectos institucionales (incubación de negocios, comercio justo) y proyectos estudiantiles en el marco de los procesos formativos. Esta relación se manifiesta por un lado en la voluntad de la UIEM para abrirse a las ideas surgidas desde los alumnos y las comunidades y apoyar su realización, pero por otro lado, también en una actitud modernizante que da prioridad a las nociones del desarrollo económico (creación de negocios, divulgación del pensamiento empresarial en las comunidades) y prácticas



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 70-87, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2860>

antropológicas de “rescate” de los saberes ancestrales que aún se conservan en las comunidades y que desembocan en las descripciones más bien superficiales de la mitología, medicina tradicional, historia, lengua, etc. Asimismo, parece no haber suficiente retroalimentación y aprovechamiento de los trabajos realizados por los estudiantes en las comunidades investigadas, ya sea en términos de seguimiento a lo largo de la carrera o el compromiso ético con las comunidades colaboradoras. De allí que la interculturalidad y el diálogo de saberes como los conceptos clave del modelo educativo de la Universidad en la práctica resultan en una desigualdad de posiciones entre los actores involucrados en el proyecto intercultural.



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 70-87, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2860>

Agradecimientos

Dirigimos un agradecimiento a todos quienes colaboraron para dar sentido al proyecto de investigación, a quienes vertieron su opinión: autoridades, académicos y alumnos.

Bibliografía

- Bastida Muñoz, M. C. y Albino Garduño, R. (2011). "Participación académica en la vinculación con la comunidad: el caso de la Licenciatura en Desarrollo Sustentable de la UIEM", en Gerardo Bocco, Pedro Urquijo y Antonio Vieyra (Coords.), *Geografía y ambiente en América Latina*, México, UNAM.
- Casillas Muñoz, M. y Santini Villar, L. (2006). *Universidad Intercultural: un modelo educativo*. SEP, México.
- Celote Preciado, A. (2013). *El nacimiento de la primera universidad intercultural de México Cuando el sueño se hizo palabra*. CGEIB, México.
- Erdösová, Z. y Juárez Toledo, R. (2017). "Nociones de bienestar, desarrollo y Buen Vivir. Aproximaciones discursivas en las Universidades Interculturales de Chiapas y el Estado de México", en *Autoctonía*, Universidad Bernardo O'Higgins, vol. 1, núm. 2, pp. 209-223.
- Erdösová, Z. (2015). "Rethinking the borders inside Latin America and the clash of social imaginaries: the role of the Intercultural Universities in the indigenous autonomy in Ecuador and Mexico", en *Central European Journal of International and Security Studies*, Metropolitan University of Prague, núm. 9, vol. 3, pp. 42-57. Praga
- Erdösová, Z. (2013). La universidad intercultural latinoamericana como un fenómeno múltiple. Una aproximación desde la teoría de los modelos educativos ecuatoriano y mexicano. *Cuadernos interculturales*, 11(21), 59-84.
- González Ortiz, F. (2007). Crítica de la interculturalidad: la construcción de un proceso en el marco de la modernización. *Cuadernos interculturales*, 5(9), 63-89.
- Korsbaek, L. y Sámano Rentería, M. A. (2007). "El indigenismo en México. Antecedentes y actualidad", en *Ra Ximhai*, núm. 1, vol. 3, pp. 195-224. México
- Medina, F. y Hernández García, R. M. (2014). *Programa de seguimiento de egresados. Informe cuantitativo*. San Felipe del Progreso: IUEM.
- Molina, F. N. (2012). Los jóvenes en las universidades interculturales: la experiencia de integración al sistema universitario en la Universidad Intercultural del Estado de México. *Universidades*, LXII(54), 4-19.
- Sartorello, S. (2007). *Conversaciones interculturales: L@s estudiantes de la primera generación de la UNICH hablan de su universidad*. San Cristóbal de las Casas: Gaceta, UNACH.
- Schmelkes, S. (2008). "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos", en Daniel Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC/UNESCO.
- Silva Laya, M. y Rodríguez, A. (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*. México: ANUIES.



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 70-87, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2860>

Warnholtz Locht, M. (2013). "Universidades interculturales, sin reconocimiento del Estado", en Animal Político, 5 de abril de 2013, recuperado de <http://www.animalpolitico.com/blogueros-codices-geek/2013/04/05/universidades-indigenas-sin-reconocimiento-del-estado-primera-parte/#axzz2QDA7M6mC>.



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 70-87, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2860>

Autor

ZUZANA ERDÖSOVÁ es Doctora en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Autónoma del Estado de México (2015, mención honorífica y preseña Ignacio Manuel Altamirano) y Doctora en Lenguas Romances por la Universidad de Palacký en la República Checa (2012). Es Maestra y Licenciada en Humanidades por la misma máxima casa de estudios checa. Desde 2016 se desempeña como profesora investigadora de tiempo completo en el Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades (CICSyH) de la UAEM.

Es ganadora de la XIVª edición del *Premio Iberoamericano* (República Checa, 2009), candidata a Investigadora Nacional (SNI) y cuenta con el perfil deseable PRODEP. Es líder del Cuerpo Académico “Sociedades y Culturas de América Latina” adscrito a la Secretaría de Educación Pública en México. Es autora y coautora de varias decenas de publicaciones científicas sobre temas relacionados con su línea de investigación “interculturalidad, educación y lenguaje en América Latina”. Ha sido ponente en diversos foros científicos nacionales e internacionales y ha dirigido diferentes proyectos de investigación. Se ha desempeñado como traductora, intérprete y también promotora de la cooperación académica y cultural entre México y la República Checa.



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 70-87, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2860>



REVISTA

CÁTEDRA

Los roles de género en el concepto de familia fang: un sistema de socialización diferencial

Gender roles in the fang family concept: a differential socialization system

Pedro Bituga-Nchama

Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, Bata, Guinea Ecuatorial

pedrobayem@gmail.com

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

(Recibido: 25/02/2021; Aceptado: 1/03/2021; Versión final recibida: 15/04/2021)

Cita del artículo: Bituga-Nchama, P. (2021). Los roles de género en el concepto de familia fang: un sistema de socialización diferencial. *Revista Cátedra*, 4(2), 88-105.

Resumen

Este artículo se centra en visibilizar los roles de género, productos de la socialización diferencial del concepto de familia fang. Este objetivo fundamental pone de manifiesto que al ser la familia una institución en la que se produce la primera socialización de las personas, el modelo de familia fang no se aleja de este estándar, porque la manera de socializar dentro de esta cultura, hace que a los hombres se les asignen unos roles diferentes a los de las mujeres. Esto se ve notablemente en la división sexual del trabajo que está muy presente en el concepto de familia fang, perpetuando así el sistema de socialización diferencial que impulsa y agrava las desigualdades sociales, motivadas por el sexo-género. En este sentido, encontramos que las tareas domésticas y el espacio privado, corresponden exclusivamente a las mujeres, mientras que los hombres ocupan el espacio público. Una sociedad regida por este sistema de socialización diferencial crea un desequilibrio donde las mujeres terminan siendo minimizadas. A fin de estudiar mejor esta temática, se ha utilizado la metodología cuantitativa, partiendo del método descriptivo, el cual ha permitido reflejar la incidencia de este fenómeno en el grupo poblacional seleccionado. En esta investigación se reafirma que, los roles de género tradicionales se promueven de distintas maneras dentro del concepto de familia fang fomentando una educación de dependencia, donde las aptitudes cognitivas y personales de las mujeres son siempre infravaloradas por el sistema patriarcal fang.



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 88-105, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2924>

Palabras clave

Familia, género, patriarcado, rol, socialización.

Abstract

This article focuses on making visible the gender roles, products of the differential socialization of the concept of the Fang family. This fundamental objective shows that since the family is an institution where the first socialization of people takes place, the Fang family model is not far from this standard, because the way of socialization within this culture makes men be assigned different roles than women. This is notably seen in the sexual division of labor that is very present in the concept of the Fang family, thus perpetuating the differential socialization system that drives and aggravates social inequalities, motivated by sex-gender. In this sense, we find that domestic tasks and private space correspond exclusively to women, while men occupy public space. A society governed by this differential socialization system creates an imbalance where women end up being minimized. In order to better study this issue, a quantitative methodology has been used, based on the descriptive method, which has made it possible to reflect the incidence of this phenomenon in the selected population group. This research reaffirms that traditional gender roles are promoted in different ways within the concept of the Fang family, fostering an education of dependence, where the cognitive and personal skills of women are always undervalued by the Fang patriarchal system.

Keywords

Family, gender, patriarchy, role, socialization.

1. Introducción

El presente artículo tiene por objeto analizar los roles de género en el concepto de familia fang desde la socialización diferencial de la niñez. En este sentido, se pretende poner de manifiesto el sistema de socialización diferencial y complejo que se lleva a cabo a la hora de determinar lo masculino y lo femenino. Un hecho real es que por el modelo de familia fang, al igual que en otros pueblos africanos, la educación de la niñez no depende exclusivamente de los progenitores, sino que de toda la comunidad.

Teniendo en cuenta el impacto de la socialización diferencial en la educación dentro del concepto de familia fang, como el principal agente de socialización donde se construye lo masculino y lo femenino, en este estudio se analiza este fenómeno partiendo de la literatura existente sobre el particular.

Una de las instituciones respetadas por los fang es la familia, por eso, aquella no se agota exclusivamente con el padre o la madre, pues va más allá, porque abarca incluso a gente que no tiene ningún lazo sanguíneo en común, sino por el parentesco de un antepasado común o un tótem. Para los fang, la institución familiar es muy importante ya que es el centro en el que se forma a la persona humana. La familia en la comunidad fang sigue la misma tendencia que la de otros pueblos de África. Así pues, se ha encontrado que:

Para los pueblos africanos, la familia consiste en un círculo de personas mucho más amplio que en el mundo occidental. En la comunidad tradicional, la familia incluye a los hijos, padres, abuelos, tíos, tías, hermanos, hermanas que, a su vez, tienen sus propios hijos, además de otros parientes inmediatos (Mbiti, 1990, pág. 142).



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 88-105, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2924>

Esta cuestión de la que habla el autor citado, presenta la idea de que en África la familia se extiende mucho más allá del círculo paterno. La familia constituye uno de los grandes valores que poseen los pueblos africanos y sobre ella reposa fundamentalmente la sociedad. Los lazos de parentesco que se establecen en el pueblo fang condicionan a los individuos que pertenecen a esta tribu o familia. Su manera de actuar, hablar o reaccionar no es igual para los que no son de su tribu. En este sentido, el concepto de familia fang sigue siendo sólido y los lazos de sangre constituyen un nexo irrompible. Si bien es cierto que en todos los pueblos de África en general y en particular los de Guinea Ecuatorial, la estructura familiar no es nuclear, hay que destacar que, en la actualidad, dicha estructura se ha deteriorado en ciertos individuos modernizados e influenciados por la globalización, lo que ha hecho que se desdibuje el concepto de familia que anteriormente tenía la comunidad fang. No obstante, a pesar de los múltiples cambios, “la familia africana hoy como en el pasado, se extiende desde el núcleo restringido (padres-hijos) hasta todo el engranaje del parentesco donde las costumbres y los lazos tradicionales se conjugan para formar un sistema conexo e indisoluble” (Ki-Zerbo, 1972, pág. 22).

La socialización diferencial dentro del concepto de familia fang es el resultado del sistema patriarcal muy consolidado sobre el que se sustenta esta etnia, de tal forma que la transmisión de los roles de género se hace desde la perspectiva androcéntrica donde las niñas terminan siendo educadas para estar al servicio de los niños. Los roles de género de los que se hablan aquí, no son un hecho fortuito, sino que son los que sustentan la subordinación de la mujer a la que se promueve con la socialización diferencial del sistema patriarcal. Niñas y niños son socializados desde temprano para comportarse de una determinada manera, tal y como lo quieren las personas adultas que les están educando. Por ello, problemas como la violencia de género, la poligamia, el levirato, los abortos, la educación, son cuestiones de actualidad en la sociedad ecuatoguineana, pero son abordados y son resueltos desde una postura patriarcal, sin considerar la perspectiva de género.

Por tanto, el problema que se plantea en esta investigación tiene que ver con la manera en que, desde la socialización diferencial, se educa a los niños y niñas dentro del modelo familiar fang, asignando a las niñas unos valores y a los niños otros. Lo que se pretende con este modelo de educación es establecer claramente el espacio que debe ocupar cada uno, y los roles que debe desempeñar a nivel social, de esta manera, es evidente que las niñas son educadas para ser madres, casarse y cuidar a sus esposos e hijos. Los roles de género asignados son el resultado de la manera en que se quiere que sea una mujer fang, es decir, sumisa, mientras que el hombre es dominante.

En relación a lo anterior, el problema planteado se asienta sobre unas cuestiones que son claves para desentrañar mejor la temática que se está abordando. Estas preguntas de investigación a las que se pretende dar respuesta son las siguientes: ¿En qué consiste el concepto de familia fang? ¿Cómo influye la socialización diferencial en el concepto de familia fang? ¿Hasta qué punto los roles de género agravan la subordinación de la mujer en la cultura fang? ¿De qué manera la socialización diferencial ayuda a mantener el sistema patriarcal fang?

La asimetría que se puede entrever dentro del concepto de familia fang en relación a la transmisión de los roles de género desde la etapa más temprana, permite a los niños y niñas identificarse con ciertos valores y pautas de comportamiento. En el caso de los niños estos son moldeados para dominar mientras las niñas son educadas para ser pasivas. En suma, la socialización diferencial permite de igual modo que los niños reciban una educación diferente al de las niñas, algo que después es reforzado en la escuela.



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 88-105, mayo-agosto 2021. e-ISSN:2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2924>

Si la asignación de roles de género es producto de la socialización diferencial en la que los hombres son educados como seres dominantes y las mujeres como sumisas. Esta forma de educar tiene relación con la visión androcentrista. En este sentido, la tesis que se defiende en este trabajo de investigación es la siguiente: *el concepto de familia fang promueve la socialización diferencial a través de la transmisión de los roles de género que convierten a la mujer en una sumisa, robusteciendo el sistema patriarcal sobre el que se sustenta este modelo de socialización.*

Este artículo se encuentra estructurado principalmente en tres partes. La primera corresponde al estado de la cuestión, que es la fundamentación teórica en la que se aborda la terminología de los roles de género y la socialización diferencial. En la segunda parte, se recoge la defensa de la tesis, donde se presenta una serie de argumentos que evidencian la socialización diferencial en el concepto de familia fang. La última parte, es la exposición de las conclusiones a las que se ha llegado con esta investigación.

2. Estado de la cuestión

La literatura existente sobre la socialización diferencial y los roles de género es amplísima. No obstante, en el contexto africano se encuentra una serie de problemas a la hora de abordar estos conceptos, debido principalmente a la escasez de fuentes bibliográficas sobre este tema. A lo largo de los años, tanto la sociología, antropología o la etnografía, se han ocupado de estudiar el concepto de familia africana, comparándolo a veces con otros modelos de familia como la occidental. Sin embargo, no se ha mostrado el mismo interés académico sobre los roles de género dentro de las sociedades africanas en general.

Debido al modelo de socialización diferencial, existe como se ha mencionado anteriormente, una manera concreta de educar a los niños y niñas. Todo ello, es lo que hace que los niños sean socializados de manera diferente a las niñas, las cuales terminan aprendiendo unos valores, creencias o pautas de comportamiento establecidos para servir al hombre. Antes de entrar profundamente en este tema, conviene sentar las bases teóricas sobre términos claves para entender mejor esta cuestión. En este sentido, es conveniente ofrecer algunas aproximaciones conceptuales sobre la familia, la socialización diferencial y los roles de género, para así poder estudiar el concepto de familia fang.

La familia es una de las primeras instituciones en la socialización de las personas. Por ello, es importante atender a que, en la familia las personas terminan asimilando desde la edad temprana, todo aquello que les dice o enseña. La socialización es determinada por la familia, la cual impone o decide sobre cómo educar a sus hijos e hijas.

Aun cuando existan diferentes modelos de familia en función de cada cultura, hay un hecho común a todas ellas, el cual está en que “la familia es el primer contexto donde comenzamos nuestro desarrollo, donde establecemos nuestras primeras relaciones sociales con diferentes personas y comenzamos a desarrollar una imagen de nosotros mismos y del mundo que nos rodea” (Musitu & Cava, 2001, pág. 11). Por tanto, se trata de un núcleo fundamental para construir la identidad de las personas partiendo de su sexo.

Se aprende a ser niños o niñas, hombres o mujeres, partiendo de las expectativas de la gente que tuvo que socializarnos dentro de nuestra familia. Téngase en cuenta que no se trata de una educación común a todas las familias, debido fundamentalmente porque “Cada familia es un mundo y tiene sus características individuales que la hacen diferente de otra” (Meil Landwerlin, 2006, pág. 105). Todo ello, hace que se eduque de manera diferente de acuerdo al tipo de familia que se trate, aunque en última instancia, el objetivo fundamental de esta educación es socializar a la gente.



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

Las recetas de cómo se debe educar a las personas están predichas por la cultura, la cual se encarga de facilitar a las familias unas herramientas necesarias para que aquellos que van a formar parte de la sociedad, actúan en base a unos cánones. Las expectativas de los progenitores son muy importantes a la hora de establecer la socialización diferencial, asignando unos roles concretos para los hombres y otros para las mujeres. El proceso de socialización diferencial que se inicia con la familia, se ve reforzado por la escuela, donde el niño o la niña puede darse cuenta que les exigen ciertas cosas por su sexo, las cuales deben hacer porque socioculturalmente es aquello que les identifica.

Por esta razón, se define la socialización como “un proceso por medio del cual los niños desarrollan hábitos, habilidades, valores y motivos que los hacen miembros responsables y productivos en la sociedad” (Papalia, 2005, pág. 231). Por consiguiente, se trata de un proceso vinculado a la educación, puesto que es el momento en el que el niño aprende el lenguaje, la conducta, la cultura, etc. Comienza de igual forma a ver cómo el padre realiza ciertas funciones que la madre no realiza. Uno de los aspectos importantes de esta primera fase de socialización es que el niño o la niña aprende a identificarse con su sexo, en base a los roles que debe ejercer. En este sentido, la socialización se define como:

El proceso mediante el que las personas adquirimos los valores, las creencias, las normas, y las formas de conducta apropiados en la sociedad a la que pertenecemos. A esta definición podríamos añadirle el concepto de interacción social, ya que a través de esta es como aprendemos y reproducimos los patrones culturales, sociales, religiosos, de género, etc. (Musitu & Cava, 2001, pág. 115).

Tal como apuntan los investigadores mencionados en la cita anterior, la socialización tiene que ver con la manera en la que adquirimos toda la información que necesitamos para nosotros, y que a lo largo de nuestra vida esta información se va perfeccionando. Por ello, la familia no deja de jugar un rol importante en la socialización porque es el momento crucial donde se construyen las identidades, donde niños y niñas asumen roles diferentes. Según algunos investigadores, “el agente socializador por excelencia es la familia” (Martínez-González, 1996, pág. 88), porque es el núcleo donde los individuos asimilan los valores, creencias y pautas de comportamientos que les inculcan las personas adultas de su comunidad.

La familia es el germen donde se produce una socialización diferencial, por tanto, una construcción de lo masculino y femenino. Los roles de género ocupan un lugar tan preponderante para la construcción de las identidades. Y eso, no depende necesariamente de si se trata de un modelo de familia occidental, africana o asiática, en todos ellos hay un componente común, y es que, la gente es socializada de tal manera que cada uno funcione de acuerdo las pautas de comportamiento que se le asigna socialmente. La gran influencia que ejerce la familia a la hora de socializar de manera diferenciada a los individuos, se plantea argumentando que:

La familia se constituye en el vehículo transmisor de pautas culturales a través de varias generaciones permitiendo al mismo tiempo modificaciones de las mismas. Entre sus objetivos se encuentran; la protección y continuación de la crianza; La enseñanza del comportamiento e interacción con la sociedad; la adquisición de una identidad de género; la inculcación de valores sociales, éticos, morales; la conformación de una identidad personal, familiar y social (Ares-Muzio, 2002, págs. 18-19).



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 88-105, mayo-agosto 2021. e-ISSN:2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2924>

La transmisión de los roles de género por parte de la familia viene a ser de esta manera, un componente de la socialización en el que aprendemos a funcionar de una determinada manera. Esta manera de construir identidades a partir de la socialización, no es ajena al concepto de familia fang, donde aun cuando la socialización primaria no es ejercida únicamente por los progenitores, termina por determinar cómo van a ser estos individuos.

El problema que subyace en lo anteriormente planteado, y que se va a desarrollar a continuación, tiene que ver con la socialización diferencial, que refuerza las desigualdades sociales y agrava la subordinación femenina en la cultura fang.

3. Defensa de la tesis

Tras sentar las bases teóricas de esta investigación, es conveniente recordar que la tesis que se defiende es la siguiente: *el concepto de familia fang promueve la socialización diferencial a través de la transmisión de los roles de género que convierten a la mujer en una sumisa, robusteciendo el sistema patriarcal sobre el que se sustenta este modelo de socialización*. Cuando se habla de roles de género, es necesario remarcar que “son aquellas normas sociales y comportamentales establecidas y percibidas como propias del hombre y de la mujer en función de la construcción social que se tiene de la masculinidad y feminidad en sociedad” (Myers, 2006, pág. 980).

Partiendo de este planteamiento, es prudente señalar que la socialización diferencial marca en gran medida los roles de género dentro del concepto de familia fang. Si bien la categoría de género no es la única para establecer una socialización diferencial, determina el hecho de que las mujeres pasen a ser dominadas por los hombres. En este sentido, la familia constituye una de las grandes instituciones que poseen los africanos y sobre ella reposa fundamentalmente la sociedad. En función de lo anterior, siguiente argumento es decisivo por señalar que:

La realidad muestra que llegar a entender antropológicamente la familia aparece como requisito para plantearse seriamente acerca de su impacto sobre el desarrollo humano armónico, el crecimiento de la sociedad que se vincula necesariamente con esta realidad humana (Santelices-Cuevas, 2001, págs. 183-198).

Por esta razón resulta imperioso entender los roles de género en el concepto de familia fang, como parte de la gran familia africana. Tal es así que:

Hablar de la familia africana tradicional es hablar de una familia amplia. Esta se define como el conjunto de personas procedentes de un antepasado común vivo, reunidas en un mismo lugar -generalmente la concesión-, sometidas al mismo jefe -el de más edad de la generación más antigua (padre o tío uterino)-, responsable de la vida económica -él es gerente de los bienes colectivos- y del culto dado a los poderes telúricos y a los espíritus ancestrales de los que él es sacerdote (Maurier, 1966, pág. 195).

Con ello, la socialización no depende solo de los progenitores, sino que se extiende más allá de este círculo. La educación de los niños y niñas es llevada a cabo por toda la comunidad donde cada uno va identificándose con aquello que debe realizar en función de su sexo. Los fang, como parte de la cultura africana, no se alejan de la realidad que se puede observar en los pueblos africanos. Sobre el valor de la familia en la etnia fang, algunos autores señalan



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 88-105, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2924>

un dato que parece importante destacar, porque recoge detalladamente el sentido de la familia para los fang.

La familia fán tiende a ser más amplia y ofrece una estructura compleja; la extensión del parentesco en las normas de interacción social suele ser mucho mayor. Esto proviene la inclusión de la familia primaria en agrupaciones de parentesco más vasto. La familia fán constituye un grupo social distinto de la familia europea; y las relaciones de parentesco son concebidas de un modo más diverso que en Europa (Nzé-Abuy, 1985, pág. 9).

El sistema patriarcal fang está fraguado para que el hombre cuide y proteja a la mujer, por considerarla inferior en muchos aspectos, como la capacidad de raciocinio, la gestión de los recursos económicos del hogar, etc. Como ha ocurrido en otras partes, el patriarcado es la manifestación de la autoridad feroz del hombre sobre la mujer.

Este gobierno patriarcal que, en principio, se ha vivido y se vive en otras sociedades, según algunos postulados feministas, “se caracteriza por la autoridad de los hombres sobre las mujeres y sus hijos impuesta desde las instituciones” (Castells, 1998 , pág. 159). En este sentido, la institución de los fang que ha impuesto esta autoridad de los hombres es la familia. De hecho, en el sistema familiar fang que se ha descrito *ut supra*, el hombre tiene un rol activo ya que es quien provee a la mujer de lo que necesita para la supervivencia.

El sistema patriarcal fang es el resultado de la autoridad de los hombres sobre la vida en la sociedad. Así pues, vemos que “la orientación familiar fang, ha sido, siempre y hasta hoy, patrilineal o de la línea del padre [...], los hijos se suceden y siguen la línea del padre” (Mibui, 2005, págs. 91-92). Al estar constituido de esta manera la orientación familiar Fang, los hombres se convierten en adalides de sus comunidades o aldeas, en las que arbitrariamente deciden desde la perspectiva androcéntrica, la manera en la que debe funcionar cada uno de los individuos que forma parte de estas comunidades.

La educación es un factor muy importante que ha ayudado a mantener la sumisión de la mujer Fang. En este sentido, es sensato admitir que el sistema patriarcal fang que marca las relaciones entre hombres y mujeres, es producto de un proceso de asimilación y aprendizaje de determinados comportamientos que no son aislados, ya que inciden en el comportamiento de las personas. Por consiguiente, hay que atender al hecho de que “[...] el panorama de una cultura patriarcal latente impone la disociación del hombre y la mujer para adjudicar al primero el privilegio y condición de ser *sujeto*, y a la mujer la condición de ser objeto” (Scott, 2005, pág. 16).

Ante esto, el sistema patriarcal fang presenta varias manifestaciones donde la mujer es construida desde la perspectiva masculina, en la que aquella acata todas las normas culturales de opresión, dominación y exclusión establecidas o pactadas únicamente por los hombres. El concepto de familia fang promueve perfectamente la socialización diferencial en función de que uno sea hombre o mujer. El equilibrio comunitario depende en gran medida que cada uno cumpla el rol que se le ha asignado. Por ello, desde que los bebés nacen, los padres se comportan de una manera distinta en función del género. Así, por ejemplo, a las niñas se las educa de una manera diferente a los niños.

La educación de las niñas es tarea de la madre, pero quien dice cómo se debe educar a esta niña es el padre quien, a su vez, se encarga de educar al niño. Uno de los principales problemas que ha acarreado este tipo de educación, es que se dé más importancia a los niños



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 88-105, mayo-agosto 2021. e-ISSN:2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2924>

que a las niñas a la hora de educarlos. Si bien todos van a la escuela, existe una altísima probabilidad de que las niñas no terminen la escuela. Todo ello es fruto del modelo de socialización que se inculca desde la familia. Este modelo de socialización diferencial que transmite los roles de género en el concepto de familia fang, ha hecho que:

Muchas veces se ha acusado a la familia tradicional, incluso a sus mujeres, de ser el principal canal de transmisión de los principios patriarcales que han regido la sociedad fang: las niñas asimilan que deben servir a los hombres, deben aprender qué cosas agradan a los hombres (Pérez-Armiño, 2018, pág. 55).

Es evidente que esta asimilación de la que habla Pérez Armiño, se transmite en la familia y luego se refuerza en la escuela, porque es importante también destacar que la escuela es el segundo agente de socialización donde se aumenta la socialización diferencial que se inicia en la familia. Los roles de género son asimilados desde la niñez y en base a ello, las relaciones de género se vuelven en un factor que permite que las niñas tengan una educación no igualitaria en el sentido de que se las educa para servir a los hombres, mientras que a ellos se les educa para mantener a la mujer.

Desde el punto de vista de las relaciones de género, una de las características fundamentales del concepto de familia fang, es la socialización diferencial donde “los padres fomentan la adopción de roles de género a través de las experiencias que ofrecen a sus hijos e hijas (elección de juguetes, por ejemplo)” (Monjas-Casares, 2004, págs. 11-12).

Según el planteamiento que se recoge anteriormente, los progenitores son los que fomentan la transmisión de los roles de género. Si bien en el concepto de familia fang, la socialización de los niños y niñas no depende únicamente de los padres y madres biológicos como ocurriría en el modelo de familia occidental. Al respecto, se puede señalar que en la familia africana fang, los padres y madres, son todos aquellos que intervienen en la educación de los hijos, que pueden ser los tíos, abuelos, las tías, incluso gente de la misma tribu que no tiene un parentesco consanguíneo pero que comparte un mismo tótem con cierta familia. Sobre la cuestión en la cultura fang existen principalmente cuatro tipos de padres o madres.

En primer lugar, están los *mbeñ*, se refiere a los progenitores, es decir, el padre y la madre biológicos. En segundo lugar, están los *mbala*, que son los padres y madres no biológicos. Pueden ser considerados como padrastros o madrastras. De hecho, en la cultura fang existe un refrán muy popular que dice así: *muan ase muan mbeñ, muan ane muan mbala*. Significa que el niño no es de los progenitores, sino del que lo cuida. Esto para demostrar que no vale la pena tener descendencia si no se es capaz de cuidarla. En tercer lugar, están los *esehe nvong abot*, son los tíos o tías de parte de la madre o del padre. En cuarto lugar, se encuentran los *esehe kibot*, es todo aquel que es de la edad de tu padre o madre biológico, incluso si no es de tu tribu o etnia, es tu padre o madre, por tener la edad de tus progenitores. Por eso, forman parte de la educación de los niños y niñas.

Al ser la sociedad ecuatoguineana pluriétnica, lo que se observa es que, en todas las etnias del país, ha prevalecido una cierta dominación de los hombres sobre las mujeres, debido fundamentalmente a una longeva fuerte construcción sociocultural. La presencia de la división sexual del trabajo en el concepto de familia fang a la hora de transmitir los roles de género, evidencia sin lugar a dudas, la socialización diferencial. La división sexual del trabajo es la patente del modelo de familia fang, la cual muestra que las niñas por el mero hecho de serlo, deben realizar determinadas tareas y los niños otras. Se Los padres o las



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 88-105, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2924>

madres, son conscientes que los papeles o roles de género deben ser ejercidos por sus hijos, de hecho, es en casa, en la familia, donde se comienza asignar roles de género en función del sexo de la prole.

La separación de espacios, público y privado, queda totalmente establecido, de tal forma que a las niñas les corresponda siempre el espacio privado, mientras los niños asumen el espacio público. Esta manera de educar a los niños no es producto de la actualidad, sino que ya desde el comunitarismo tradicional fang se llevaba a cabo este tipo de educación promovida desde las familias. De acuerdo con eso, Nvé Bengobesama sostiene que:

Cuando los niños llegaban al uso de razón compartían la vida con los mayores en el *abaa*, con cuya convivencia aprendían muchas cosas de la vida laboral de los hombres: coser la nipa para la construcción, tejer las nasas y cestas de pescar y preparar cualquier género de trabajo artesano (Nvé-Bengobesama, 1981, pág. 201).

Como se puede observar, el autor citado, sostiene que los niños eran los únicos que tenían acceso a ese lugar. En ningún momento menciona a la niña porque está claro que el lugar de la niña estaba en la cocina. Dentro del concepto de familia fang siempre se reserva este espacio público para los hombres, para que tomen las decisiones oportunas para con sus propias familias, convirtiéndolos de esta manera en los únicos con la capacidad de decidir y actuar sobre el destino de sus respectivas familias, los hijos y las hijas quedan exclusivamente bajo su cobertura. Así pues, la división sexual del trabajo y la asignación de los roles de género, se inculca desde el núcleo familiar.

En el concepto de familia fang, se observa que, con la asignación de los roles de género, se crea lo que es la división sexual del trabajo, la cual se manifiesta en los siguientes términos:

- Cuando las niñas son pequeñas, se las somete a la socialización primaria, que es fruto de lo que aprenden en la familia. Las madres (tías, primas, abuelas, tatarabuelas, madres de tribu, etc.), se encargan de enseñar a las niñas que, por ser mujeres, deben saber cocinar, lavar o planchar para agradar a sus maridos cuando tengan que casarse. Eso significa que es un imperativo saber cocinar, lavar, planchar y mantener limpio el hogar, para que tengas un buen esposo y ese se sienta a gusto porque de lo contrario no se casaría.

Esta manera de socializar a las niñas ha hecho, por ejemplo, que el hombre fang no le interese la cocina, porque ha aprendido que es un rol exclusivo de la mujer. Es un acto vergonzoso encontrar a un hombre en la cocina preparando la comida, porque culturalmente está mal visto debido principalmente a la manera en que, en este sentido, se ha socializado a los hombres. Es más, las mujeres asumen que es su obligación dar de comer a sus maridos e hijos. Dentro del concepto de familia fang; se ha naturalizado que las mujeres deben realizar los trabajos domésticos y los hombres deben ser proveedores de alimento a sus casas. Precisamente, el resultado de esto es que los hombres no realizan las funciones domésticas, no porque no puedan, sino porque se les ha enseñado que es el rol de las mujeres.

Por ello, “el papel (rol) de género se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino” (Lamas, 1995, pág. 4). No es extraño que sea visto con desdén que un hombre se dedique a cocinar, porque no es un comportamiento asignado a los hombres sino a las mujeres, y la familia



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 88-105, mayo-agosto 2021. e-ISSN:2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2924>

debe encargarse de que se cumpla este rol. Sin embargo, eso es un poco contradictorio porque no se puede pregonar de igualdad en unos ámbitos dejando otros.

Es importante resaltar que, para la mujer ecuatoguineana en general, es importante poseer una familia y cuidarla. De hecho, la mujer es el pilar de la familia africana, porque se encarga de la educación y cuidado de sus hijos durante la ausencia del padre, que está fuera del hogar trabajando. Muchas veces, el rol de la mujer en la educación de los hijos es tal, porque es la encargada de transmitirles los valores socioculturales, los cuales suelen ser reforzados por el padre. Cabe destacar la complementariedad que existe entre la mujer y el hombre a la hora de educar a sus hijos. Sin embargo, la educación de los niños siempre está determinada por el hombre. En otras palabras, significa 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).

Lo que se evidencia claramente, es que la educación de los niños y niñas, es dictada por el padre y ejecutada por la madre.

- Por otro lado, la educación de los niños es totalmente diferente a la de las niñas. Los niños en cuanto a las tareas del hogar, les enseñan hacer algunas cosas como, por ejemplo, coger agua del pozo para la casa o en algunas ocasiones, fregar la misma casa, aunque esta última tarea suele terminar siendo asumida por las niñas. La socialización diferencial de la que son producto los niños, hace que aquellos sean educados para dominar o mandar sobre la mujer.

La realidad establecida por la socialización diferencial que se fomenta dentro del concepto de familia que tienen los fang, es el resultado de su propia estructura patriarcal que sustenta todos estos comportamientos. Por consiguiente, existe de este modo una estrecha relación entre la socialización diferencial, los roles de género y la división sexual del trabajo. El punto común está en que son promovidos desde la familia que es evidentemente patriarcal.

Al considerar que la familia fang promueve un sistema de socialización diferencial, fruto de la asignación de unos roles de género a las mujeres y hombres, significa que los hombres se convierten en dominantes. Además, tampoco es un hecho aislado considerar que la división sexual del trabajo agrava considerablemente la subordinación de las mujeres, las cuales terminan siendo presentadas por el sistema patriarcal fang como inútiles, pues, aun cuando se pueda visibilizar y valorar su trabajo doméstico, es totalmente infravalorado por varios factores sobre todo culturales.

Los roles de género en el concepto de familia fang son asimétricos, así pues, “En su funcionamiento ordinario los hombres y las mujeres comparten el lecho, mientras tanto el trabajo y las actividades recreativas se llevan por separados” (Oyono Nzang, 2013, págs. 36-37). La familia socializa desde la edad temprana y eso permite que cada uno vaya asumiendo su propio rol. En el caso de los hombres; tendrán a lo largo de su vida un rol activo, inculcado y aprendido desde la edad temprana, a diferencia de lo que ocurre con las mujeres, que asumen el rol pasivo y en función de eso se comportan. Si bien es cierto que se acepta que



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 88-105, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2924>

asistan a la escuela, lo que todavía no se está consiguiendo es que aprendan como los hombres o igual a ellos.

Los factores culturales siguen siendo ataduras para que las mujeres se sientan empoderadas, por ello, la sumisión aprendida, fruto de la socialización diferencial respecto a los roles género, marca considerablemente el comportamiento de la mujer fang. Probablemente, sea bueno repensar en un modelo de familia un poco más igualitario, puesto que anclarse a los valores culturales es sumamente correcto, siempre y cuando los mismos permitan a las personas poder actuar, crecer y vivir como tal. Todo eso porque, “la familia es el agente de socialización más importante en la vida de un individuo, no sólo porque es el primer agente, sino porque se constituye en el nexo entre el individuo y la sociedad” (Rodríguez- Pérez, 2007, pág. 92). El resultado que se tiene de ello es que cada individuo termina asumiendo y creciendo de acuerdo a como se le ha educado.

Los roles de género no se escapan del concepto de familia fang, son el motor de la desigualdad y promueven la sumisión de la mujer. Los hombres se libran del trabajo doméstico no porque no puedan hacerlo, simplemente porque este no es el rol con el que se les ha socializado. Por ello, hay que despatriarcalizar la cultura para poder construir otro modelo de socialización más igualitario. La fundamentación del sistema patriarcal fang que promueve la socialización diferencial con la asignación de los roles de género, hace que los hombres sean dominantes sobre las mujeres, porque “los roles de género fundan la base de un sistema de segregación social, personal y económica entre los sexos, el cual los hombres pertenecen a la categoría superior manteniendo el poder sobre las mujeres” (Bourdieu, 2000, págs. 37-38). Negarse a asumir que el concepto de familia fang no fomenta la socialización diferencial y por ende la asignación de roles, es pretender ocultar una realidad evidente que promueve la subordinación de la mujer.

4. Metodología

El propósito de este epígrafe, es presentar las técnicas, así como los instrumentos manejados en esta investigación. Para la realización de esta investigación, se ha optado primero por la metodología cuantitativa. Para ello, se ha procedido en primer lugar a una revisión sistemática de la literatura existente sobre esta temática. Es muy importante enfocarnos en esto último, pues la revisión de la literatura ha permitido, en función de los manuales y artículos académicos utilizados, argumentar sobre la socialización diferencial y la asignación de los roles de género dentro del concepto de familia fang. Hemos trabajado con las cualidades de los seres humanos que son productos de conocimiento. Además, dado que es una investigación de corte pedagógico, antropológico y sociológico, nos atrevemos afirmar que es la metodología que mejor se ajusta a esta investigación. Optar por esta metodología cualitativa ha sido notable para esta investigación, puesto que se trata de un tipo de investigación donde:

Los investigadores se interesan en comprender los significados que los individuos dan a su propia vida y a sus experiencias. El punto de vista, el sentido que los actores dan a sus conductas, o a su vida, es materia de observación y de investigación. Aquí se da valor a la subjetividad en la comprensión y la interpretación de las conductas humanas y sociales. (Anadón, 2008, págs. 198-211).

En este sentido, para consolidar nuestra investigación, se ha utilizado el método descriptivo. Un estudio descriptivo como este, “[...] se basa en una rigurosa descripción contextual de un hecho o una situación que garantice la máxima intersubjetividad en la captación de una



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 88-105, mayo-agosto 2021. e-ISSN:2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2924>

realidad compleja mediante la recogida sistemática de datos que haga posible un análisis interpretativo” (Pérez, 2000, pág. 29). En otras palabras, el método descriptivo ha permitido conocer mejor la naturaleza de los roles de género en el concepto de familia fang y su sistema de socialización diferencial. En este sentido, se hace necesario un enfoque cuantitativo apoyado en el método descriptivo, y que implica que el investigador tenga un panorama general de lo que pretende conocer.

Además, también conviene señalar que para conocer mejor la cuestión que se pretende desarrollar, la técnica que se ha utilizado es la encuesta, mientras que el instrumento de recogida de datos ha sido preferentemente un cuestionario para recabar información sobre este tema. El cuestionario que se ha utilizado como instrumento de recogida de datos, es el que ha facilitado la obtención de los datos que se manejan en esta investigación, para así poder llegar a unas conclusiones. Teniendo en cuenta que esta investigación se desarrolla en Guinea Ecuatorial, la población sobre la que se ha realizado este trabajo la constituyen los fang del país mencionado. Sin embargo, a sabiendas de que los fang son un grupo étnico mayoritario en nuestra sociedad, la muestra seleccionada ha sido de 402 ciudadanos y ciudadanas que se encuentran en la ciudad de Bata. Se trata de una muestra muy representativa porque en esta ciudad se encuentran mayoritariamente representadas las tribus de la etnia fang. Por consiguiente, los datos obtenidos con esta muestra, son perfectamente generalizables a toda la población fang de Guinea Ecuatorial.

5. Análisis y discusión de los resultados

Los resultados que presentamos a continuación, son fruto de la encuesta realizada sobre una población muy selecta. Pensamos que estos datos, generados gracias al uso del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), permiten obtener un panorama bien fundamentado sobre los roles de género y la socialización diferencial dentro del concepto de familia fang.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	205	51,0	51,0	51,0
	No	197	49,0	49,0	100,0
	Total	402	100,0	100,0	

Cuadro 1. ¿Crees que los roles de género en el concepto de familia fang contribuyen en la subordinación de la mujer?

Según los resultados obtenidos con esta pregunta, el 51,0 % de las personas encuestadas admitió que los roles de género contribuyen a la subordinación de la mujer fang. Sin embargo, también nos ha llamado la atención del 49, 0% que piensa que estos roles de género no son la causa de la subordinación de la mujer.

Lo que realmente se ha constatado es que la mayor parte del grupo encuestado no sabe lo que son los roles de género, sin embargo, tras explicarle que hacía referencia a los



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

comportamientos, conductas que debe realizar el hombre y la mujer, comenzaron admitir que existen estos roles de género.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A través de la escuela	69	17,2	17,2	17,2
	A través de un sistema patriarcal	182	45,3	45,3	62,4
	A través de la propia familia	151	37,6	37,6	100,0
	Total	402	100,0	100,0	

Cuadro 2. ¿Desde dónde se fomenta la socialización diferencial y los roles de género?

Los roles de género al igual que la socialización diferencial, son fruto del sistema patriarcal fang, así lo han confirmado el 45,3% del grupo encuestado. Los roles de género son una manifestación del sistema patriarcal fang que fomenta sobre todo la socialización diferencial, teniendo como resultado, supeditar lo femenino a lo masculino.

Todo ello genera de esta manera unos comportamientos que se ven como normales, pero que en realidad son producto de aquello que se ha enseñado desde la familia. También es importante destacar el que 37,6 % de las personas encuestadas cree que la familia es el germen de los roles de género y de la socialización diferencial.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	205	51,0	51,0	51,0
	No	197	49,0	49,0	100,0
	Total	402	100,0	100,0	

Cuadro 3. ¿Crees que la socialización diferencial limita el desarrollo personal de la mujer?

Si algo hemos evidenciado a lo largo de esta investigación es que dentro del concepto de familia fang, los niños y las niñas son socializados de manera diferente. Así pues, el 51,0% de las personas encuestadas considera que estos roles y la manera de socializar a la gente dentro de concepto de familia fang, limita el desarrollo personal de la mujer, por confinarla



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

al ámbito de lo privado, donde se dedica a las tareas domésticas y al cuidado de los niños y las niñas. Frente a esta posición, existe un 49,0% que rechazan que la socialización diferencial limite a la mujer.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	321	79,9	79,9	79,9
	No	81	20,1	20,1	100,0
Total		402	100,0	100,0	

Cuadro 4. ¿Los roles de género, productos de la socialización diferencial fomentan la división sexual del trabajo en el concepto de familia fang?

Para el 79,9% de las personas encuestadas, los roles de género fomentan la división sexual del trabajo, algunos han afirmado eso porque ven que deben hacer ciertas tareas que se les ha asignado. Así, por ejemplo, las mujeres se dedican a planchar o cocinar, mientras que los hombres simplemente están buscando sustento para la familia. El resultado de esta socialización diferencial es, como se ha visto anteriormente, la reclusión de la mujer al ámbito privado que representa el hogar. Esto se debe al sistema patriarcal fang que, con esta manera de socializar, crea una sociedad diferencial de la que no es ajena a la familia fang. Además, pese a existir un 20,1% que piensan que los roles de género no fomentan la división sexual del trabajo, probablemente sea porque no saben realmente lo que son los roles de género, pues son temas de reciente incorporación en el estudio de la realidad social de la sociedad ecuatoguineana desde el punto de vista de las relaciones de género.

6. Conclusión

El sistema de socialización diferencial que se observa en el concepto de familia fang, fomenta la transmisión de los roles de género tradicionales, donde el hombre por lo general es educado como un ser dominante, mientras que la mujer debe mostrar obediencia, sumisión y debilidad. Si bien la familia es una de las grandes instituciones de la etnia fang, es la principal transmisora de los roles de dependencia que asume la mujer en su seno. En este sentido, esta investigación ha partido de la tesis de que *el concepto de familia fang promueve la socialización diferencial a través de la transmisión de los roles de género que convierten a la mujer en una sumisa, robusteciendo el sistema patriarcal sobre el que se sustenta este modelo de socialización*, con el propósito de analizar y entender mejor una temática que cuenta con escasísima literatura, pues son cuestiones sociales de actualidad que hasta ahora no se habían planteado a la luz de las relaciones de género, partiendo del componente de la socialización diferencial.

La tesis presentada se ha argumentado en base a algunas evidencias como es la presencia de la división sexual del trabajo que es la manifestación del sistema patriarcal que crea los roles de género y que al mismo tiempo son sustentados por el sistema patriarcal fang. Por mucha apología que se quiera hacer del modelo de familia fang, que representa al mismo tiempo la concepción de la familia africana, hay algo ineludible, y es la presencia de los roles de género que se fomentan con la socialización diferencial que se lleva a cabo desde la familia. Por consiguiente, es un hecho evidente que en el concepto de familia fang se lleva a cabo una segmentación entre hombres y mujeres, la cual es reforzada en la escuela,



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

provocando así las desigualdades sociales instauradas desde la primera socialización, lo cual conduce inexorablemente a la diferenciación de los roles y espacios.

Una sociedad donde se lleva a cabo este tipo de socialización que favorece a un género infravalorando al otro, preferentemente femenino, institucionaliza el patriarcado. Es más, le rinde pleitesía por no promover modelos de educación inclusivos para todos y todas. Ante esto, conviene ser contundentes por abolir este sistema de segregación, el cual se puede combatir exclusivamente con la educación, pero debe ser una educación igualitaria.

Mientras que con la división sexual del trabajo las niñas siguen siendo educadas o socializadas para dedicarse únicamente al cuidado de sus hijos e hijas y complacer a los hombres, será difícil doblar el sistema patriarcal, por eso, la solución es cambiar el modelo de socialización diferencial actual para dar paso a uno más comprometido por explotar y valorar las aptitudes y capacidades de las personas que no dependen del género de uno.

Con el sistema de socialización diferencial actual del modelo de familia fang donde todos educan (padres, tíos, primos, hermanos biológicos, hermanos de la tribu, los abuelos, etc.), se agravan los roles de género, los cuales hacen que las niñas sean socializadas para desarrollar conductas como la dependencia y la sumisión, reprimiendo su capacidad cognitiva porque quedan confinadas al ámbito de lo privado donde se dedican exclusivamente a la crianza de los hijos e hijas y de servir a los hombres.

Al ser los roles de género una construcción sociocultural presente en el concepto de familia fang, nos interpela a tener que estudiar la manera en la que fomentan la desigualdad social, desde la socialización diferencial. Por eso, es relevante llevar a cabo una serie de estudios que tengan el propósito de visibilizar estas situaciones para promover cambios que pretendan instaurar un sistema más igualitario entre los sexos. La educación y el fomento de las oportunidades son una exigencia ética y moral para el desarrollo de las capacidades de las personas sin importar su sexo y género. Aferrarse a las costumbres y tradiciones no debe implicar infravalorar a nadie, sino más bien fomentar el desarrollo de la persona humana.



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 88-105, mayo-agosto 2021. e-ISSN:2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2924>

Bibliografía

- Ki-Zerbo, J. (1972). *Historia de África Negra 2 Vols*. Lisboa: Europa-América.
- Mbiti, J. (1990). *Entre Dios y el tiempo. Religiones tradicionales Africanas*. Madrid: Mundo Negro.
- Musitu, G., & Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Meil Landwerlin, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: Edita Fundación La Caixa.
- Papalia, D. (2005). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill.
- Maurier, H. (1966). "Religión y desarrollo: Tradiciones Africanas y Catequesis". *Cuadernos Mundo Negro* 4.
- Castells, M. (1998). *La era de la información*. México: Siglo XXI.
- Scott, C. E. (2005). Sobre Los lazos de amor. Psicoanálisis, feminismo y el problema de la dominación de Jéssica Benjamín. *Gaceta Universitaria: Temas y controversias en Psiquiatría*, pp. 16-19.
- Mibui, R. E. (2005). *Historia de Guinea Ecuatorial: período pre-colonial*. Madrid: Gráficas Algran.
- Lamas, M. (1995). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE*, pp.14-20.
- Oyono Nzang, J. E. (2013). *El hombre en busca de su Dios*. Amigo del Hogar.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Anadón, M. (2008). La investigación llamada "cualitativa": de la dinámica de su evolución a los innegables logros y los cuestionamientos presentes. *Investigación y Educación en Enfermería*, XXVI(2), 198-211.
- Pérez, G. (2000). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes II, técnicas y análisis de datos*. España: Editorial la Muralla.
- Myers, D. G. (2006). *Psicología*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Ares-Muzio, P. (2002). *Psicología de la Familia. Una aproximación a su estudio*. La Habana: Féux Várela.
- Nvé-Bengobesama, C. O. (1981). *Tradiciones del pueblo fang*. Madrid: RIALP, S.A.
- Monjas-Casares, M. I. (2004). *Ni sumisas ni dominantes: Los estilos de relación interpersonal en la infancia y la adolescencia*. España: Ministerio de Trabajo y asuntos Sociales.
- 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, pp. 30-59.
- Nzé-Abuy, R. M. (1985). *Familia y matrimonio fán*. Madrid: Anzós S. A.
- Santelices-Cuevas, L. (2001). La familia desde una mirada antropológica: Requisito para educar. *Pensamiento Educativo*. Vol. 28, pp.183-198.



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

- Melibea-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-melibea-obono-espana-llaman-negra-guinea-ecuatorial-espanolita-201612121313_noticia.html
- Martínez- González, R.-A. (1996). *Familia y Educación*. Oviedo: Servicios de Publicaciones Universidad de Oviedo.
- Rodríguez- Pérez, A. (2007). Principales modelos de socialización familia. *Foro de educación* nº 9, pp. 91-97.



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 88-105, mayo-agosto 2021. e-ISSN:2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2924>

Autor

PEDRO BAYEME-BITUGA 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 Universitario en estudios Humanísticos y Sociales de la Universitat Abat Oliba-CEU de Barcelona. Es doctorando en Humanidades para el Mundo Contemporáneo, en la línea de investigación de Historia y Sociedad, 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/)

Revista Cátedra, 4(2), pp. 88-105, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2924>



REVISTA

CÁTEDRA

El concepto de culpa desde los principales referentes de la filosofía contemporánea

The concept of guilt from the main references of contemporary philosophy

Floralba Aguilar-Gordón

Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador

faguilar@ups.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-9886-6878>

Karol Batallas-Almeida

Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador

kbatallas@est.ups.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-8754-151X>

(Recibido: 15/03/2021; Aceptado: 19/03/2021; Versión final recibida: 11/05/2021)

Cita del artículo: Aguilar-Gordón, F. y Batallas-Almeida, K. (2021). El concepto de culpa desde los principales referentes de la filosofía contemporánea. *Revista Cátedra*, 4(2), 106-120.

Resumen

El manuscrito discute sobre el concepto de culpa desde Nietzsche, Heidegger, Jaspers y Ricoeur como principales referentes de la filosofía contemporánea que han abordado este tema. En el artículo se reflexiona acerca de las distintas concepciones de culpa y su relación con el sujeto moderno, su existencia, la trascendencia y la responsabilidad. En una época tecnificada, dominada por la tendencia utilitarista y consumista, la producción en serie y la enajenación que vive el ser humano respecto a sí mismo, se hace indispensable repensar en torno a la autenticidad, a la individualidad y a la subjetividad en contextos singulares como el nuestro. La metodología utilizada para la estructuración de este documento se respalda en las principales directrices de la investigación cualitativa, se apoya en la revisión bibliográfica, el análisis de textos, y consecuentemente, el método hermenéutico para la interpretación de las teorías, categorías, principios, doctrinas y concepciones. El artículo se encuentra estructurado en cuatro apartados: El primer apartado presenta una discusión sobre el concepto de culpa y el nacimiento de la conciencia desde la perspectiva nietzscheana. El segundo apartado se refiere al concepto de culpa en la filosofía de Martín



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 106-120, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2982>

Heidegger, explica la función que cumple la culpa en el esclarecimiento del sentido del ser. El tercer apartado realiza una exposición sobre la relación entre el concepto de culpa y trascendencia según Karl Jaspers. Finalmente, el cuarto apartado, indaga sobre la relación planteada por Ricouer acerca del concepto de culpa y la responsabilidad.

Palabras clave

Autenticidad, culpa, existencialismo, filosofía contemporánea, responsabilidad, trascendencia.

Abstract

The manuscript discusses the concept of guilt from Nietzsche, Heidegger, Jaspers and Ricouer as the main referents of contemporary philosophy that have addressed this issue. The article reflects on the different conceptions of guilt and its relation to the modern subject, its existence, transcendence and responsibility. In a technified era, dominated by the utilitarian and consumerist tendency, mass production and the alienation that the human being lives with respect to himself, it becomes indispensable to rethink about authenticity, individuality and subjectivity in singular contexts such as ours. The methodology used for the structuring of this document is based on the main guidelines of qualitative research, it is supported by the bibliographic review, the analysis of texts, and consequently, the hermeneutic method for the interpretation of theories, categories, principles, doctrines and conceptions. The article is structured in four sections: The first section presents a discussion on the concept of guilt and the birth of conscience from the Nietzschean perspective. The second section refers to the concept of guilt in Martin Heidegger's philosophy, explaining the function of guilt in the clarification of the meaning of being. The third section makes an exposition on the relationship between the concept of guilt and transcendence according to Karl Jaspers. Finally, the fourth section explores the relationship raised by Ricouer on the concept of guilt and responsibility.

Keywords

Guilt, contemporary philosophy, existentialism, transcendence, responsibility, authenticity.

1. Introducción

El manuscrito discute sobre el concepto de culpa desde Nietzsche, Heidegger, Jaspers y Ricouer como principales referentes de la filosofía contemporánea que han abordado este tema. En el artículo se reflexiona acerca de las distintas concepciones de culpa y su relación con el sujeto moderno, su existencia, la trascendencia y la responsabilidad. En una época tecnificada, dominada por la tendencia utilitarista y consumista, la producción en serie y la enajenación que vive el ser humano respecto a sí mismo, se hace indispensable repensar en torno a la autenticidad, a la individualidad y a la subjetividad en contextos singulares como el nuestro.

El concepto de culpa es un término polisémico, tiene varias significaciones que provienen de ámbitos diferentes como el ético, el jurídico, el moral y el existencial propiamente dicho; así mismo, existe algunas connotaciones, diferencias y similitudes en cuanto a su sentido y significado, la concepción más destacada se relaciona con el término deuda. En el pensamiento existencialista, la culpa es el núcleo de la existencia, pues ella cumple la función de reclamar la autenticidad del ser. El artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el concepto de culpa desde el existencialismo en relación con el sujeto, la trascendencia y la responsabilidad.



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

2. El concepto de culpa y el nacimiento de la conciencia en Nietzsche

Nietzsche en su investigación sobre los sentimientos morales, realizó un recorrido sobre el origen de tales sentimientos, así como su evolución a lo largo del tiempo. En un comienzo, este pensador, basándose en los trabajos de quienes el mismo denomina “psicólogos ingleses” y en especial apoyado en Paul Ree, llegó a la conclusión de que todos los conceptos morales no guardan un origen divino, sino que más bien son el resultado de las distintas evoluciones de la civilización, son producto de la vida social del ser humano. Para Nietzsche (2011), el análisis sobre los sentimientos morales de estos psicólogos ingleses posee “un gusto perverso por lo raro, lo dolorosamente paradójico, lo problemático y absurdo de la existencia” (p. 50), puesto que demuestran que, tras todos los conceptos, el ser humano los ha revestido con un aura divina o santa, en donde más bien se encuentran cuestiones biológicas, instintivas y animales.

Asimismo, para Nietzsche (2011), “esos investigadores que miran el alma con microscopio” (p. 50) se han acercado a una verdad distinta de lo ya enseñado por la tradición religiosa, pues esta verdad expresa lo más humano de los sentimientos morales es una verdad “simple, áspera, fea, nauseabunda, acristiana, amoral” (p. 50). Esta opinión de Nietzsche se basa en el hecho de que esos investigadores sostuvieron que los actos altruistas han permanecido dentro de las distintas civilizaciones por razones utilitarias, es decir, las acciones generosas, desinteresadas contribuyeron a la supervivencia de los grupos humanos y se mantuvieron en la memoria de los pueblos por ser funcionales a los instintos gregarios (a los grupos de personas), de manera que no son acciones que tengan algún valor en sí mismo o algún significado transcendental, sino que son acciones que por medio del hábito y su utilidad se han reproducido a lo largo de la historia.

Por otra parte, si bien Nietzsche elogia el trabajo de estos “psicólogos ingleses”, sostiene que su investigación sobre el origen de los sentimientos morales ha sido buscado en un lugar erróneo, puesto que para Nietzsche (2011) el concepto de bondad no surgió de algún consenso social y tampoco de ningún sentido utilitario, sino que más bien “fueron los propios ‘buenos’, esto es, los nobles, los poderosos, los individuos de posición y de sentimientos elevados quienes se vieron y se valoraron a sí mismos y a sus actos como buenos” (p. 51). De tal manera que Nietzsche en contraposición de la opinión común, defendió la idea de que los conceptos de bueno y malo fueron empleados en su inicio para marcar una división jerárquica entre los individuos nobles, superiores y los individuos serviles, mediocres, vulgares, débiles.

De acuerdo a Nietzsche (2011) las clases nobles se caracterizan por “su actitud indiferente y despreciativa de la seguridad, del cuerpo, de la vida, del bienestar” (p. 68), y además presentan ciertas características que en la modernidad serían observadas como perversas, entre las cuales se encuentran una tendencia hacia el placer intenso en la conquista y en la guerra, una tendencia hacia la crueldad y el goce en la destrucción, y lo que es más importante, una tendencia hacia la creación de valores auténticos y originales, llegando incluso a sostener que este tipo de individuos se encuentran destinados a representar lo mejor de la humanidad, es decir la humanidad auténtica; son individuos que se encuentran más allá del bien y del mal, y cercanos al ideal del “súper hombre”, es decir, de aquel ser humano que ha superado todo tipo de esquemas, que ha superado lo más bajo de la humanidad, que responde únicamente a su “voluntad” y cuya meta es lo excepcional, esto es la creación de valores más elevados que aquellos que caracterizan a la vida cristiana signada por el conformismo, la mediocridad y la sumisión.



Además, para este tipo de personas tiene poca importancia la utilidad de las acciones, ya que son individuos que no se fijan como dice Nietzsche en “el cálculo prudencial y utilitario” (p. 51), son aquellos que por su propia naturaleza y constitución física tienden a derrochar fuerzas, se concentran en la acción, y desbordan de vida e instintos poderosos. Por el contrario, los seres humanos inferiores, serviles y mediocres constituyeron históricamente todo lo contrario a los sujetos superiores que se denominaron a ellos mismos como “buenos”. De tal manera que, en el origen de los sentimientos morales, fueron estos los mediocres quienes por su propia naturaleza tendían hacia el ahorro, la prudencia y la utilidad, y que a ojos de los seres superiores representó todo lo bajo y lo “malo” de la sociedad.

Lo antes expuesto se evidencia en la explicación de Nietzsche quien sostiene que el origen de los sentimientos morales no debe ser encontrado en algún tipo de consenso social que se reprodujo a lo largo de la historia por su valor utilitario, sino que más bien debe ser buscado en la lucha histórica que se dio entre la clase de los señores y la clase de los esclavos, entre la clase de los guerreros y la clase de los sacerdotes; ya que fue una lucha histórica que hasta la actualidad permanece y se expresa en nuevas formas de dominio y sumisión. Entre estas nuevas formas de dominio y sumisión, Nietzsche mira las continuas luchas por el igualitarismo social, el cual en su opinión es un disfraz que las clases débiles emplean en su intento de domesticar a las clases dominantes (Nietzsche, 2011).

Nietzsche se dio cuenta que en el transcurso de los siglos el ganador de esta lucha fue la clase de los sacerdotes, una clase que se caracteriza por una constitución física débil, pero cuyas deficiencias son sutilmente escondidas en el tipo de vida contemplativa, ascética y espiritual que viven. Los sacerdotes, bajo esta apariencia subhumana que tratan de brindar, generan en el pueblo cierto temor, ya a que son individuos que se presentan a sí mismos como los receptores y transmisores de los mensajes divinos, que se distinguen por hábitos que asustan a los demás como la autoflagelación y otros tipos de autoagresiones. Además, la vida ascética que lleva esta clase de individuos, genera dentro del público sensaciones de misterio y de profundidad, siendo este artificio uno de los principales recursos para triunfar sobre las clases guerreras.

Es importante recalcar que tanto la clase de los guerreros como de los sacerdotes buscan a decir de Nietzsche, el dominio bajo distintos medios; los guerreros lo hacen a través de la conquista y la fuerza, los sacerdotes por medio de distintos artificios, y al cual se añadirían otros como los remordimientos que se exponen sobre el pueblo a través de su visión del pecado, y el que es más importante: el amor y la crucifixión de sus mártires. Asimismo, el tipo de medios empleados por la clase de los sacerdotes responde a una venganza contra las clases dominantes; dirigiéndose a aquella rebelión de los esclavos que Nietzsche observa en el triunfo del cristianismo.

De acuerdo con Nietzsche (2011) “la rebelión de los esclavos en la moral se inicia cuando el propio resentimiento se vuelve creador y produce valores: el resentimiento de aquellos individuos a quienes les está impedida la verdadera reacción” (p. 63). Esta rebelión representa una explosión de todos los resentimientos acumulados por las clases serviles, puesto que esta clase al no poseer la fuerza para combatir directamente contra las clases dominantes, planeó en lo más profundo del ser distintas formas espirituales para vengarse contra aquellos que les sometieron por la fuerza.

De hecho, para Nietzsche, aquello que los pueblos denominan espíritu o conciencia es sinónimo del triunfo de las clases sacerdotales, debido a que estas clases en su búsqueda de artificios para triunfar y dominar, emplearon conceptos espirituales para alterar las fuerzas de las clases dominantes. De tal forma, el triunfo de los esclavos se basó en trasladar la



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

verdadera lucha hacia un plano espiritual, hacia el interior de los individuos, naciendo bajo esta nueva forma de lucha: los conceptos de conciencia, culpa y remordimiento. De aquí en adelante, la lucha entre amos y esclavos aconteció más profunda, más espiritual y más sutil.

Se debe recalcar que esta batalla una vez que adquirió un tono más profundo y espiritual, trajo también una inversión en la jerarquía y división de los conceptos morales; una inversión por la que el concepto de bueno empleado por los individuos superiores y fuertes para caracterizarse a sí mismos, fue asumido y re inventado bajo un sentido totalmente diferente por la clase de los individuos inferiores. La inversión de la escala de los valores empleada por las clases esclavas se basó en una nueva división entre lo bueno y un concepto que ellos mismos introdujeron, el concepto de “malvado”, un concepto que según Nietzsche nació del resentimiento y del odio de las clases serviles.

Así, Nietzsche (2011) analiza que entre el concepto de bueno empleado originalmente por las clases superiores y el concepto de las clases serviles, existe una gran diferencia: “el primero es una creación posterior, algo adicional, un color complementario; el segundo en cambio, es el original, el inicio, la verdadera acción en la concepción de una moral de esclavos” (p. 67), y más adelante señala que la antítesis radical del concepto de bueno empleado por las clases serviles, es un concepto que designa a todo aquello que tiene la apariencia de perversidad, ocio, placer por la destrucción y crueldad, es decir: lo malvado, y el cual es una designación empleado por la clase de los esclavos para vengarse y desacreditar las propiedades de las clases nobles.

Una vez que Nietzsche llega a esta conclusión, no solo se encuentra autorizado para señalar que la jerarquía de los valores de la modernidad se basa en una inversión que inició con la rebelión de los esclavos y que es perfectamente identificable en el platonismo y en la filosofía ética de Kant, sino para afirmar que la cultura tal como es entendida en la actualidad es la materialización de la misma rebelión y el resultado de una falsificación de la naturaleza humana. La cultura se ha convertido en manos de las clases de los esclavos en un instrumento para domesticar las fuerzas de aquellos individuos selectos que presentan una salud desbordante y unos instintos de dominio y conquista. Así mismo, la cultura bajo la rebelión de los esclavos se ha convertido en algo contrario a la vida, a su inocencia y en general contraria a su natural inclinación hacia la creación de valores nuevos y originales, en tanto, valores como la igualdad, la misericordia o el auto sacrificio que caracterizan a la cultura, son signos de instintos debilitados, de una voluntad de nada que a su vez se encuentra presente en los valores cristianos.

Entonces, teniendo en cuenta estos aspectos sobre la rebelión de los esclavos y el origen, así como la evolución de los sentimientos morales, se puede indicar que el concepto de culpa en términos generales expresa una deuda que un sujeto contrae con un acreedor. Este concepto evolucionó al igual que la cultura; en sus orígenes se buscaba únicamente algún castigo físico que merecía un sujeto que había cometido un perjuicio contra otra persona y únicamente después que las batallas entre clases sacerdotales y clases guerras se interiorizaron en el sujeto, adquirió el concepto de culpa su sentido actual.

De acuerdo con Mejía (2002), en la dinámica entre el castigado y el castigador existía una lógica de placer y displacer; el goce que provocaba el castigar fue una forma de recompensación por parte del perjudicado, ya que según Nietzsche (2011) “hacer sufrir produce bienestar, puesto que el perjudicado cambiaba el daño, así como el displacer que éste le producía, por un extraordinario contra-goce: el hacer sufrir” (p. 75). Estos castigos que en principio fueron solamente físicos, lentamente se interiorizaron bajo la forma de una batalla espiritual, naciendo de este modo una serie de remordimientos morales junto con la



conciencia. De este modo, la deuda de las primeras sociedades humanas se internalizó en la conciencia, dando nacimiento al concepto de culpa.

La rebelión de los esclavos introdujo el concepto de culpa para triunfar sobre la clase de los señores; emplearon este concepto para establecer una deuda insuperable entre el ser humano y un ente superior, y de esta forma asegurarse el dominio total sobre la cultura y la historia universal. La religión cristiana, como expresión de las clases sacerdotales, fue utilizada para asegurar el triunfo de estas clases serviles; una religión levantada sobre el mito del pecado original, en un mito que estableció una deuda insuperable entre el ser humano y Dios, un mito en el que se funda toda forma de remordimiento y sentimiento de culpa. Así lo señalan algunos estudiosos como Rojo (2017) “toda religión está fundada principalmente en la idea de pecado, o sea, el sentimiento de culpa que se experimenta por no poder dar cumplimiento a las normas prescritas. Sin esta concepción, la religión pierde todo su sentido” (p. 121).

Además, desde la perspectiva del cristianismo, la culpa traduce la deuda ontológica que el ser humano tiene con Dios, pues el ser humano no ha creado el universo, ni a sí mismo, sino que es Dios el creador de todas las cosas. En la literatura filosófica personalista se pueden encontrar argumentos como los de Mounier, para quien el ser humano a diferencia de los animales experimenta incertidumbre no solo por el origen de todas las cosas, sino por la permanencia del mundo que habita. Y en esta necesidad por la búsqueda de certezas, se presenta la idea de Dios como una de las más aceptadas. En consecuencia, el ser humano tiene una relación de dependencia con Dios, es decir con su creador, de manera que, si el hombre comete faltas morales, le falla a Dios, y en esto consiste la culpa, en este sentido, el hombre tiene una deuda ontológica con Dios, ya que es él quien le ha dado al ‘ser’, la posibilidad de existir y su posibilidad de trascender (Mounier, 2000).

Según Elders (1983) el concepto de culpa refiriéndose en una forma teológica, da cuenta de “una perturbación voluntaria de la ordenación del hombre hacia Dios” (p. 173) y que se expresa en la falta de responsabilidad moral. De tal manera, aquella rebelión de los esclavos que inició contra las clases señoriales y que paulatinamente adquirió una sutileza espiritual, hasta acabar en una lucha interior, fue desde su comienzo una rebelión planificada, que empleó medios como la cultura y la religión para domesticar los impulsos y los instintos de los individuos fuertes. La conciencia junto con la culpa nace bajo la forma de una batalla espiritual empleada por los esclavos, y fue precisamente este sentimiento el que Nietzsche combatió a lo largo de su vida, pues su propósito era el de recuperar la inocencia del ser humano; no es una novedad que la figura última de las tres transformaciones que expuso Nietzsche en su obra *Así habló Zaratustra*, sea precisamente un niño (luego del camello y del león).

En el siguiente apartado se expone el concepto de culpa desde el existencialismo de Jaspers y de Martín Heidegger. La diferencia entre las formas de plantear el concepto de la culpa en estos autores consiste en que la culpa para Jaspers tiene un aspecto psicológico y moral que debe ser descubierto; mientras que, para Heidegger, la culpa cumple con una función de esclarecimiento del sentido del ser.

3. La culpa y el esclarecimiento del sentido del ser según Heidegger

Antes de empezar con el desarrollo de este acápite, es importante indicar que la filosofía existencialista de Heidegger surge como una respuesta a los acontecimientos trágicos de las dos guerras mundiales del siglo XX. El tema central de la filosofía de Heidegger es la



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 106-120, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2982>

existencia; uno de los motivos por los que ésta se convirtió en la preocupación principal de este autor fue la enajenación que experimentó el hombre en el siglo XX. Según Prini (1957), la enajenación del hombre fue denunciada por el existencialismo bajo:

[...] el doble aspecto de una pérdida de caracteres propiamente personales de la existencia, dentro de las sugerencias e imposiciones siempre más vinculadas a una colectividad anónima y en el automatismo de una vida y de un mundo siempre más rigurosamente organizado del progreso técnico (p. 10).

En este nuevo mundo surgieron las masas o las multitudes, que según Heidegger (2003) constituían el dominio impersonal del colectivismo, mientras que para Marcel (1964) este acontecimiento reflejaba “la sofocante tristeza de un mundo organizado según la idea de función” (p. 74). En este contexto, surge el existencialismo heideggeriano bajo un sentimiento de descontento profundo por un hombre que no se encontraba así mismo en el mundo que el mismo construyó. Entonces la tarea era averiguar el sentido de la existencia y reivindicar la autenticidad del individuo. Para lo cual, Heidegger dio un papel especial al concepto de culpa.

Heidegger en su análisis de aquello que se encuentra por encima de lo óntico, es decir de todo aquello que se encuentra por fuera de las cuestiones cotidianas, políticas y éticas, se concentró en la estructura del *Dasein*, la estructura de lo que es más propio e inmediato al ser humano: su existencia. Para lo cual, desarrollará, como indica Redondo (2001):

[...] un tipo de conceptualización que en la historia del pensamiento sólo había aparecido con motivo de la expresión de un determinado tipo de experiencia. Se trata de la conceptualización con la que en la tradición había tratado de dar cuenta y expresión de si la búsqueda de si por parte de un sujeto que se siente caído, extrañado, perdido y disperso y que trata de recolectarse con el fin de centrarse en lo más propio y genuino de sí, de estar de verdad consigo, y que por tanto ha de empezar buscándose (p. 27).

La búsqueda de Heidegger sobre la estructura de la existencia inicia con una problematización del sentido y la autenticidad del Ser-ahí (*Dasein*), dando la forma de una conceptualización articulada a la experiencia de lo que Heidegger denomina estructura “confesional” del sujeto o estructura de la subjetividad de quien se busca a sí mismo, indica también que el ser humano es un ente a quien le interesa su ser, un ser que puede saberse y experimentarse en la autenticidad o en la inautenticidad, entre la posibilidad de conocerse a sí mismo o perderse (Heidegger, 2003).

Por otro lado, como indica Redondo (2001), la estructura del *Dasein* tiene “un mundo articulado como un espacio de relevancias, remisiones y significatividades, en que el ente se nos muestra en lo que es, no siendo ese mundo sino una determinación de la existencia misma” (p. 28). Esto quiere decir que el mundo es una modalidad más del ser del *Dasein*, ya que el mundo es un espacio que funda el mismo ser humano a través de su existencia; es el espacio donde la existencia se relaciona consigo misma, con los otros y con los objetos. En términos de Heidegger, el análisis existencial revela que el *Dasein* aparece bajo la forma de ser-en-el-mundo. El mundo es un espacio construido por el *Dasein*, donde las cosas aparecen en una red de significados y relevancias.

El ser humano se proyecta en un mundo que existe sin significados previos y que únicamente encuentra sentido a partir de la existencia. Desde este punto de vista, el ser



humano se encuentra arrojado a la existencia; él es el único que tiene el deber de hacerse cargo de sí mismo. De frente a un mundo que no tiene significados previos, la existencia como indica Redondo (2001) “se aprehende asentada sobre la posibilidad de la absoluta imposibilidad de sí, la de la muerte, y esa es la posibilidad irrebasable y aquella en que cada uno no puede ser sustituido por nadie” (p. 29).

Por lo tanto, el ser humano se enfrenta a la angustia y aparecen dos constituyentes de la estructura del *Dasein*: el cuidado y la culpa. Por una parte, el cuidado es definido por Heidegger como el momento de proyección y facticidad en el que la existencia se abre al mundo. El ser humano en su condición con el mundo tiene que relacionarse con objetos; se preocupa con las cosas, muestra apego y adicción a ellas (Heidegger, 2003). Sin embargo, la existencia una vez que se arroja al mundo de las cosas deja de ser auténtica. En el cuidado y en la preocupación de las cosas, el *Dasein* se encuentra lejos de sí, se encuentra ocupado con las actividades que la costumbre dicta y que todos los seres humanos hacen, como pensar, leer o escoger.

El ser humano frente a la angustia puede optar libremente por la preocupación de las cosas cotidianas, huyendo así de la angustia, o por el abismo existencial que se abre con la pregunta ¿para qué? El ser humano tiene la capacidad de elegir; puede elegir entre preocuparse por la cotidianidad y así vivir en la opresión de lo próximo, o puede optar por la posibilidad de poder ser según Heidegger, y de este modo atender al llamado de la conciencia que en el fondo dice al ser humano que la existencia se dirige hacia la muerte. Así también lo explica Ballbé (1964):

Nuestra libertad consiste en elegir entre ser en la opresión de la proximidad, es decir, en la individualidad impersonal, o asumir el riesgo de peregrinar, reconociendo nuestra finitud, como testigos de una trascendencia que se oculta continuamente, pero que ofrece la posibilidad irrealizable de la existencia auténtica (p. 1).

Vivir en la cotidianidad y en la preocupación por las cosas es optar por la existencia inauténtica, mientras que el reconocimiento de la finitud humana es una posibilidad para la existencia auténtica y para trascender. En esta decisión libre surge la culpa, y por esto se la considera según Ballbé (1964) como “el núcleo de la existencia” (p. 1). La culpa existencial debe ser distinguida de la culpa cualitativa. La primera se refiere a la huida de las posibilidades de poder ser, es decir de la autenticidad. La segunda se refiere a la culpa que el ser humano experimenta en la cotidianidad, cuando comete algún error en lo referente al valor de la convivencia y que han sido pactados convencionalmente.

El ser humano escapa de las preguntas sobre el sentido del ser, ya que provocan angustia y llevan algún tipo de crisis existencial. La sociedad ofrece múltiples formas para evitar este encuentro con la angustia, que se presentan como incentivos que comparten los seres humanos en su conjunto. Además, el ser humano cuando afronta la crisis existencial, siente el peso de su libertad, de ser alguien singular y diferente de los demás. Para escapar de la angustia que implica la libertad y la individualidad, desea nuevamente ser integrado a la sociedad, como si se tratara de un cordero que ha perdido su rebaño.

La sociedad crea continuamente mecanismos para evitar la angustia: centros de diversión, espectáculos, series. Lo importante es formar parte de las masas. El ser humano en lugar de elegir por sí mismo, prefiere sumergirse y perderse entre las masas. En otras palabras, el surgimiento de las masas es una forma de descarga colectiva frente a la angustia, frente a la posibilidad de ser. Para Ballbé (1964) de “las múltiples formas de descarga del yo — individuales y colectivas— la más simple consiste en el ocultamiento o represión de la



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

vivencia de la culpa, con lo cual se logra eliminar del campo de la conciencia la falta cometida” (p. 5)

Cuando el ser humano adopta esta forma de existir pierde su individualidad, convirtiéndose en un sujeto anónimo que vive en la inautenticidad. La culpa existencial surge precisamente en esta decisión que el ser humano ha tomado, pues le recuerda la renuncia de su posibilidad de poder ser y la responsabilidad que el debió haber tenido consigo mismo. Así mismo lo indica Acevedo (2013), la culpa “tiene un propósito ontológico fundamental; es decir, su meta es aclarar una dimensión del ser-ahí con la finalidad de preparar el terreno para plantear con suficiencia la pregunta que interroga por el ser y su sentido” (p. 56)

Para Heidegger (2003), la culpa se encuentra en las profundidades del mismo ser, siendo la voz de la conciencia, quien señala al hombre su culpabilidad. Este pensador por medio de la analítica trascendental, que es un estudio fenomenológico, encontró que la culpa constituye una estructura fundamental de la existencia humana y que la conciencia la descubre. Según Acevedo (2013), este llamado de la conciencia muestra al “ser-ahí inmerso en la cotidianidad de término medio o mediana dominado por el ser o uno arrojado en el mundo y caído en las habladurías, la avidez de novedades, la ambigüedad y el temor” (p. 58) y exige de él, abandonar la impropiedad para asumirse como sí mismo.

Es necesario recalcar que este llamado no lo hace la conciencia a partir de discursos, ya que según Heidegger (2003) “la conciencia habla única y constantemente en el modo de callar” (p. 321). La conciencia recuerda al hombre que es culpable por perderse a sí mismo en la cotidianidad, por hacer de la existencia un negocio ocupado con asuntos del mundo, en lugar de asumir su finitud, ya que la aceptación de esta dimensión fundamental del ser humano implica hacerse cargo de sus posibilidades como existencia auténtica. Una vez, que el ser humano, acepta su finitud, atiende al llamado de la conciencia y se dispone para la resolución. En palabras de Heidegger (2003):

El estado-de-abierto del ser-ahí implícito en el querer tener conciencia resulta constituido [...] por el encontrarse de la angustia, por el comprender como proyectarse sobre el más propio ser-culpable y por el habla como silenciosidad. Esta señalada abertura propia, atestiguada en el Dasein mismo por su conciencia- el silencio proyectarse, dispuesto a la angustia, sobre el más propio ser-culpable- lo llamamos la resolución. La resolución es un señalado modo de la abertura (p. 154).

Sin embargo, según Acevedo la resolución no implica la desaparición de la culpabilidad, pues a pesar de que se opte por la autenticidad, la culpa pervive (Acevedo, 2013). Si bien, el aspecto positivo de la resolución consiste en la aceptación de las limitaciones de la existencia, en su carácter finito y en el rechazo de las ilusiones que ofrece la sociedad; la culpa permanece, porque el ser humano frente a la angustia de la existencia, tiende nuevamente a olvidarse de sí mismo.

4. La culpa como situación límite según Jaspers

Uno de los conceptos centrales de la filosofía de Jaspers pertenece a las ‘situaciones límites’, las cuales según este autor tienen por función despertar la conciencia, similar a la función que Heidegger atribuyó al concepto de culpa. Según Jaspers, la culpa es una de estas ‘situaciones límites’ que al igual que el suicidio, la lucha o la enfermedad son acompañadas por algún tipo de crisis existencial. La importancia que Jaspers atribuye a estas ‘situaciones límites’ consiste en que tienen una función positiva para la constitución de la individualidad, ya que ponen al sujeto frente a sí mismo. En estas ‘situaciones límites’ el sujeto experimenta



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 106-120, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2982>

la fragilidad de su condición finita, y por este detalle son situaciones que despiertan al sujeto de la cotidianidad, señalándole sus posibilidades como existencia y la necesidad de ser uno mismo, ser lo que se es. En este punto es importante tener en cuenta lo que dijo Nietzsche (1951) frente a su enfermedad, ya que la enfermedad como la culpa son dos situaciones límites que descubren la finitud humana:

[...] todo el sentido de los terribles dolores físicos a que he estado sometido se encuentra en que gracias a ellos fui arrancado de una concepción errónea —es decir, cien veces demasiada baja— del cometido de mi vida. Y como cuento por naturaleza entre los hombres modestos, son precisos los medios más violentos para hacerme volver a mí mismo (p. 265).

Como se puede ver, el hombre que desea resolverse consigo mismo, encuentra en la enfermedad una oportunidad, siente el llamado de su conciencia, quien le exige ser el mismo. La enfermedad de Nietzsche fue una situación límite del teatro trágico de la vida según lo consideró Unamuno (1983) quién presenta al ser humano la oportunidad de pensarse como un proyecto, como una posibilidad, como el único dueño de su destino. La enfermedad si es aceptada y atendida, provoca en el sujeto una crisis existencial que lo despierta de su estado inerte, de aquel estado en el que estaba fuera de sí mismo, ocupado con cosas que lo alejaban de la angustia y que lo convertían en un sujeto anónimo que se perdía en la masa. Aquel que rechaza las situaciones límites está condenado a rechazar su existencia auténtica. Esta huida según Ballbé (1964):

[...] conducen al fracaso de la posibilidad de ser sí mismo. La aparición de la culpa, que se manifiesta como crisis existencial, nos acusa de la deserción cometida. La irreversibilidad temporal y el horizonte de la muerte, dan sentido a la angustia ante la condenación que exige, perentoriamente, el arrepentimiento y la conversión a la autenticidad. El sentido de esta crisis define lo que denominamos culpa existencial (p. 4)

Esto quiere decir que el ser humano se encuentra a sí mismo en el horizonte de la muerte, pues frente a ella tiene que declarar cual es el sentido de su existencia, es decir ¿por qué y para qué? Son estas preguntas las que determinan el estilo de vida de cada hombre que ha decidido ser el mismo. Por otra parte, la culpa a diferencia del castigo social, es individual, subjetiva y representa el remordimiento que genera el daño causado a un valor que el ser humano lo estima como único e intrínseco a sí mismo. Y este valor, es el mismo sujeto y su existencia.

La culpa existencial exige la transformación del sujeto en existencia, autenticidad y el llamado de la conciencia lo realiza a través de signos en lugar de palabras. En el fondo, lo que expresa la conciencia por medio de la culpa es una búsqueda continua del porqué, y el cual quizá nunca encuentre sentido, a menos que el ser humano auténtico, libre e individual lo defina. Es decir, en el fondo se encuentra la nada, que incita al individuo a inventarse un sentido y crearse un proyecto. Por este motivo, es correcto lo que indica Ballbé (1964), quien considera que “la culpa es reveladora de nuestra deuda originaria y mueve al hombre a peregrinar incesantemente en busca de una verdad que siempre se oculta y asoma tras cada negociación” (p. 10). Esto quiere decir que el ser humano tiene una deuda inquebrantable consigo mismo, que se la presenta cuando se olvida de sí mismo. En esto consiste la culpa existencial.

La culpa como situación límite indica que la acción humana trae consecuencias inevitables. Los seres humanos al no contar con una capacidad que les permita predecir certeramente



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 106-120, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2982>

las consecuencias de sus acciones en el futuro, pueden sentir la culpa. Entonces, la culpa es inseparable a la vida y se relaciona estrechamente con su carácter finito. Las decisiones que forman parte de la existencia, pueden terminar lastimando o hiriendo a alguien. Es importante indicar que la omisión de acción también es una decisión que puede tener consecuencias inevitables. De esta forma, el ser humano está condenado a experimentar la culpa.

La idea de culpa de Jaspers puede conectarse con la percepción que tiene Sartre (1992) sobre la libertad humana, ya que el ser humano está condenado a ser libre, condenado a enfrentar sus responsabilidades; así lo señala en sus palabras “cuando decimos que el hombre es responsable de sí mismo, no queremos decir que el hombre es responsable de su estricta individualidad, sino que es responsable de todos los hombres” (p. 33). Así mismo, cabe señalar que la culpa además de pertenecer a los seres humanos, corresponde a la época que ellos mismos han creado. Jaspers (1992) al pronunciarse sobre la culpa y la responsabilidad de Alemania en la segunda guerra mundial, indica que:

[...] en mí situación cargo yo con la responsabilidad de lo que acontezca por no haber intervenido; si yo puedo hacer algo y no lo hago, yo soy culpable de las consecuencias de mi abstención: Así, pues, actúe o no, ambas conductas tienen consecuencias; en todos los casos incurro irremediabilmente en la culpa (p. 120).

A pesar de que la culpa sea una situación límite de la cual el ser humano no puede escapar, existe una posibilidad de trascender a partir de ella, que Jaspers encontró en la filosofía y en la comunicación. La filosofía según este autor es comunicación continua, una actividad por la que se llama al otro; cuyo principal objetivo es indagar y aclarar el sentido de la existencia. Esto consiste en que entre las personas que filosofan sobre asuntos que les compete, no existe alguna autoridad. De esta forma, la comunicación entre semejantes permite entender al otro como un sujeto libre, cuyo deber es realizarse.

El ser humano tiene por objetivo ser lo que es; es el único ser que es una posibilidad, en su libertad se realiza a sí mismo y en la comunicación se trasciende junto con otros sujetos libres. Así, si la culpa es una situación límite que obliga al ser humano a escoger por su autenticidad, se podrá afirmar que la comunicación permite esta posibilidad. Este aspecto no fue desconocido por Sartre, pues se preocupó por la importancia que impone el dialogo con el otro.

Entonces, se puede resumir que la culpa es una forma de despertar la conciencia de su adormecimiento, que se expresa a través de una crisis existencial que pone al sujeto frente a sí mismo. Este planteamiento trae un problema relacionado con la responsabilidad y la vida de los otros, ya que la culpa desde esta perspectiva parecería que es una situación individual y egoísta, que no guarda relación alguna con el otro, aspecto que lleva al siguiente apartado en el que se revisa la relación entre culpa y responsabilidad desde la perspectiva de Ricoeur.

Ricoeur en su libro “Finitud y culpabilidad” (2004) trata sobre la labilidad del ser humano hacia el mal, a partir de la investigación sobre la estructura de la realidad humana que generalmente es dividida entre acciones voluntarias y acciones involuntarias. Cabe recalcar que su investigación sobre la labilidad del ser humano lo hace por medio del estudio de símbolos que se encuentran a la base del pensamiento occidental. De esta manera Ricoeur (2004) partiendo del ‘lenguaje de la confesión’ trata de entender el contenido de palabras simbólicas que provienen de la tradición religiosa como mancha, pecado, culpabilidad. De esta forma, para encontrar el sentido de la culpa es importante según este autor “una



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 106-120, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2982>

exégesis del símbolo, que requiere ciertas reglas para descifrar, es decir una hermenéutica” (p. 14).

Ricoeur (2004) mediante este procedimiento llega a la conclusión de que la labilidad hacia el mal se expresa en el acto de confesión de una conciencia religiosa. Segovia (2015) explica, la confesión “es el tono con que el ser humano va confesándose a sí mismo el aprendizaje del ser, que tanto es placentero como doloroso” (p. 137). A pesar de que el dolor y el temor son distintos, se desarrollan de forma paralela, pues ambos se encuentran relacionados con la conciencia culpable. El primero por relacionarse con una acción considerada como prohibida, y la segunda por encontrarse determinada por algún tabú de lo sagrado.

De este análisis hermenéutico se recogen dos aspectos importantes. El primero consiste en que la labilidad hacia el mal es una posibilidad que refleja la propia experiencia trágica de la existencia, porque en ella se reconoce la posibilidad de fallar. El segundo se refiere a que la libertad es posible cuando se toma responsabilidad de la propia culpa. En la asimilación y en el arrepentimiento se encuentra la posibilidad de reconstruirse. Esta práctica de carácter religioso es antigua y aún determina la conciencia humana.

En el contexto contemporáneo, según Lenis (2015) “frente a la objetivación excesiva de la culpabilidad que ha implicado la judicialización de los procesos penales” (p. 69), es importante considerar la experiencia subjetiva de la culpa, viéndola como un sentimiento fundante para la re significación moral. La imputación significa valorar moralmente al sujeto bajo ciertos términos de trascendencia y razón, pues tal como indica Ricoeur (2004) el razonamiento jurídico “no es un razonamiento empírico, sino un principio trascendental. Significa que todos los otros conmigo, antes de mí, después de mí, son yo como yo” (p. 271).

Para Ricoeur, la imputación jurídica tiene un principio trascendental, que se basa en la preservación de la igualdad del yo con los otros tomados como yo es. Esto quiere decir, que el sujeto tiene capacidad y determinación libre. El individuo visto de esta forma, se supone que tiene intencionalidades éticas como el deseo de una vida buena, el respeto de las instituciones y un conocimiento sobre lo que está permitido de aquello que está prohibido. Por esto, la razón cumple una función importante en la responsabilidad.

De estas consideraciones se puede afirmar que la imputación atiende tanto a la agencia del individuo como los referentes morales, así también lo explica de Lenis “de la consideración de un agente que puede a la de un agente que debe” (p. 71). Además, según Ricoeur (2002) en el proceso de la imputación participa la memoria (ya que esta brinda testimonio sobre la acusación), códigos penales y las prácticas que definen a un determinado grupo social, por lo que la imputación es una experiencia que comparten en común el sí mismo y los otros. La imputación depende de esta dinámica entre el sí mismo y los otros, convirtiéndose este otro en el juez de las acciones morales.

La culpa para Ricoeur (2004) es la consecuencia de la violación de los preceptos sociales y es acompañada por la desaprobación social y la denuncia. La culpa para este autor es una carga o un peso, siendo el otro, un espejo donde el sujeto se asimila como culpable. Como se puede ver, la culpa en Ricoeur es semejante a las observaciones de Sartre y Jaspers, ya que, a pesar de ser una situación individual, implica la existencia de los demás. Sin embargo, la diferencia está en que Ricoeur se ocupa con otros sentimientos que se encuentran tras la culpa, como: la vergüenza, el remordimiento y el arrepentimiento.

La culpa solo surge cuando existe reconocimiento, es decir implica algún tipo de confesión, quedando la imputación y la responsabilidad condicionadas por este deseo. Esto quiere decir, que el reconocimiento de la culpa es necesario para las reparaciones y para que la



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 106-120, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2982>

imputación genere en el individuo la responsabilidad con sus acciones. Al respecto, Lenis (2015) ha sugerido que:

[...] la fuerza afectiva del reproche, del autorrechazo, se hace fundamental en este sentirse, saberse y decirse culpable. La imputación se queda en la dimensión de la exterioridad si el sí mismo no se adscribe la responsabilidad por unas acciones cuyas consecuencias han hecho daño (p. 75).

Si el imputado no se siente culpable, es imposible que valore un posible re-significación ética y menos que asuma un sentido responsable. Ser responsable y ser culpable son dos cosas distintas, pues tal como expresa Ricoeur “la conciencia de responsabilidad no es más que un apéndice de la conciencia de verse abrumado anticipadamente por el peso del castigo” (p. 261). Por otro lado, la responsabilidad, según Ricoeur, se desarrolla por medio de tres dimensiones temporales, ya que se encuentra relacionada con el futuro (anticipación de las consecuencias de la acción), el pasado (como una deuda) y el presente (aceptarse hoy como responsable). Esto quiere decir, que el ser humano es un ser lo suficientemente reflexivo para considerar las implicaciones de sus acciones.

5. Conclusiones

En este artículo se discute en principio el concepto de culpa desde el pensamiento de Nietzsche, encontrando que este concepto en su significado más original se refiere a una deuda que en las primeras sociedades humanas se basó en una dinámica entre placer y displacer, entre goce y dolor, pues aquel que cometía algún perjuicio tenía que pagar con su propio dolor físico, y lo cual representó un goce para el acreedor. Además, el concepto de culpa como pudo identificar Nietzsche se relaciona con el nacimiento de la cultura y con el triunfo de la rebelión de los esclavos, en tanto, la culpa surge como una forma empleada por estas clases para domesticar los instintos de conquista y dominio de las clases fuertes, es decir, de aquellas clases guerreras que desbordaban de fuerza.

Luego de este análisis, se discutió el concepto de culpa bajo el concepto del existencialismo heideggeriano. Para Heidegger la culpa forma parte de la estructura del *Dasein*, surge frente a la angustia de la existencia y expresa la posibilidad de ser auténtico. Específicamente, la culpa según Heidegger se presenta como un llamado de la conciencia que reclama al individuo ser sí mismo. A su vez, este llamado de la conciencia expresado en la culpa fue comparado con las situaciones límites de Jaspers, encontrando que ambos conceptos tienen en común la función de despertar la conciencia de su letargo.

En el pensamiento de Jaspers se pudo identificar que la culpa implica a todos los individuos, de tal forma que la acción o la omisión tienen consecuencias sobre los demás. Por lo que, la culpa es irremediable y tuvo que ser pensada en su relación con la responsabilidad. Bajo este objetivo, se reflexiona sobre el concepto de culpa en términos de la hermenéutica de Ricoeur, llegando a la conclusión de que el sujeto que comete algún perjuicio y que asume la culpa de su acción, tiene la capacidad para tomar responsabilidades y re construirse éticamente.



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 106-120, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2982>

Bibliografía

- Acevedo, J. (2013). *El sentido heideggeriano de la culpa y la melancolía*. Revista de filosofía, 55-66.
- Ballbé, R. (1964). *Reflexiones sobre el sentido de la culpa*. Revista de Psicología, 13-26.
- Elders, L. (1983). *El sentimiento de culpabilidad según la psicología, la literatura y la filosofía modernas*.
- Gabriel, M. (1964). *La dignidad humana*. Barcelona: Atalaya.
- Heidegger, M. (2003). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de cultura económica.
- Jaspers, K. (1967). *Psicología de las concepciones del mundo*. Madrid: Gredos.
- Jaspers, K. (1989). *Filosofía de la existencia*. México: Fondo de cultura económica.
- Jaspers, K. (1992). *Filosofía*. Tomo II. México: Fondo de cultura económico.
- Lenis, J. (2015). *Avatares de la conciencia moral. Imputación, culpa y responsabilidad*. Discusiones filosóficas, 69-85.
- Mejía, M. (2002). *Culpa y Deuda*. Affectio Societatis, 1-7.
- Mounier, E. (2000). *El personalismo*. Madrid: Taurus.
- Nietzsche, F. (2011). *Genealogía de la moral*. EDIMAT: Madrid.
- Nietzsche, F. (1951). *Obras completas*. México: Aguilar.
- Nietzsche, F. (2012). *Así hablaba Zaratustra*. Barcelona : Plutón.
- Prini, P. (1957). *Las tres edades del existencialismo*. Monteagudo.
- Redondo, M. (2001). *Cuidado y culpa en ser y tiempo de M.Heidegger*. Lapsus, 21-32.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de cultura económica.
- Ricoeur, P. (2004). *Finitud y culpabilidad*. Madrid: Trotta.
- Rojo, F. (2017). *Tratado del bien y del mal. La ética como filosofía primera*. Universidad Pontificia Comillas, Madrid: Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.
- Sartre, J. (1992). *El humanismo es un existencialismo*. Barcelona: Edhasa.
- Segovia, N. (2015). *Finitud y culpabilidad de Paul Ricoeur*. Puebla: Universidad Iberoamericana Puebla.
- Unamuno, M. (1983). *Del sentimiento trágico de la vida*. Madrid: Bruguera.



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 106-120, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2982>

Autores

FLORALBA AGUILAR-GORDÓN es Postdoctora en Investigación Cualitativa. Doctora en Filosofía. Doctora en Investigación y Docencia. Magíster en Educación, mención Educación Superior. Magíster en Tecnología aplicada la educación. Magíster en Educación a Distancia. Experto en Analítica del conocimiento. Especialista en Planificación Curricular y Organización de Sistemas de Educación a Distancia. Diplomado Superior en Currículo y Didáctica. Diplomado Superior en Transformación Educativa. Diplomado Superior en e-learning. Diplomado Superior en Investigación Educativa. Diplomado Superior en Fundamentos de la Educación a Distancia e Investigación. Diplomado Superior en Aprendizaje Cooperativo. Diploma Superior en Tecnología, Gerencia y Liderazgo. Tutora internacional acreditada por la Universidad Católica de Brasilia. Licenciada en Filosofía. Licenciada en Ciencias Sociales, Políticas y Económicas. Abogada.

Actualmente es docente titular, coordinadora del Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE) y Editora Jefa de la Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Colabora en el programa semipresencial de la Universidad Central del Ecuador. Docente en programas de maestría y doctorado en prestigiosas universidades nacionales e internacionales. Se desempeña como Miembro del Consejo Editorial de importantes revistas de Ecuador, España, Colombia, Uruguay, Chile, México, Cuba, Costa Rica, Panamá. Perú.

KAROL BATALLAS-ALMEIDA es Licenciada en Educación con itinerario en Filosofía de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Investiga acerca de temas y problemas relacionados con la educación y con la filosofía de la educación.



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

Revista Cátedra, 4(2), pp. 106-120, mayo-agosto 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2982>

NORMAS EDITORIALES

La Revista *Cátedra*, de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, de la Universidad Central del Ecuador presenta a continuación la siguiente normativa para la [presentación, estructura y proceso de envío del manuscrito](#).

Estas normas de estilo e instrucciones son de uso obligado para los autores/as, si no se cumple estrictamente con las normas de estilo y las instrucciones proporcionadas el artículo puede ser rechazado.

DIRECTRICES PARA AUTORES/AS

PRESENTACIÓN DEL ARTÍCULO. PLANTILLA

El manuscrito debe cumplir con el **100% al formato de la Plantilla Microsoft Word** proporcionada. Los manuscritos presentados para publicación en la *Revista Cátedra* deberán cumplir con las características que se detallan en las instrucciones de uso de la plantilla de la revista. La plantilla detalla: fuente, tamaño, estilo, alineación, espaciado anterior, espaciado posterior, interlineado y color en cuanto a estilo principal del texto, el título del artículo, los autores, el resumen, las palabras clave, los títulos de secciones, las listas y las citas. A continuación, se detallan otros aspectos que también se deben cumplir para la presentación del manuscrito.

- Escribir el artículo con una extensión de mínimo 10 páginas y máximo 20 páginas, fuera del título, resumen, bibliografía y presentación de los autores.
- Evitar párrafos extensos y párrafos cortos compuestos por una sola oración.
- Escribir el artículo de manera impersonal.
- Citar de acuerdo a las normas internacionales American Psychological Association (APA), en su sexta edición.
- Utilizar correctamente la tilde y los signos de puntuación.
- Presentar el manuscrito en la plantilla Microsoft Word propuesta por la revista.

Descargue la plantilla del manuscrito en

<http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/about/submissions>

ESTRUCTURA DEL ARTÍCULO

La estructura del manuscrito que la *Revista Cátedra* presenta se alinea al formato IMRAD, siglas de los cuatro apartados esenciales de un artículo científico: introducción, materiales y métodos, resultados y discusión (International Committee of Medical Journal Editors, 2018). La estructura IMRAD permite comunicar de manera ordenada, precisa y lógica los resultados del proceso de la investigación, lo usan médicos, ingenieros, académicos, en general todo profesional que quiera escribir un artículo. La estructura es considerada como el eje para todo trabajo científico que quiera ser publicado; aunque el formato IMRAD incluye el cuerpo del artículo hay otros aspectos importantes que se deben considerar.



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

Descargue las instrucciones en

<http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/about/submissions>

PROCESO DE ENVÍO

Frecuencia de publicación

Revista Cátedra, tiene una frecuencia cuatrimestral, publica en el periodo de enero-abril, mayo-agosto, septiembre-diciembre. (Se publicará el primer mes de cada periodo). El autor debe considerar las fechas de envío del manuscrito y tomar en cuenta lo siguiente:

La recepción de artículos es permanente y deberán remitirse a través del sistema Open Journal System (OJS), para lo cual es necesario que el autor se registre en <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA>

Al finalizar la versión final del artículo, los documentos que se debe enviar son:

- **Carta de presentación** solicitando la publicación del artículo en la revista. Descargue en <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/4.0/)

DETECCIÓN DEL PLAGIO

La revista usa el **sistema antiplagio URKUND**.



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

ANEXOS

CARTA DE PRESENTACIÓN

Srs. Editores Directores de la Revista *Cátedra*

De nuestras consideraciones:

Quienes suscriben,(autores se identifican con nombres completos, se enumeran con número, ordenados de acuerdo a participación, indican institución, ciudad, país, correo electrónico). Solicitamos la publicación del artículo en la Revista *Cátedra*, para lo cual se pone en consideración:

(responder las siguientes preguntas con un máximo de 50 palabras cada una)

Problema investigado:

Solución propuesta:

Método empleado en la investigación:

Los autores se responsabilizan del contenido del mismo y de haber contribuido a la redacción, revisión y corrección del mismo.

Anticipamos nuestros agradecimientos, por su atención a la presente.

En _____(ciudad), a los _____días del mes de ____de 201_

Firmado. (Por autor o autores).



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

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Los Editores jefe les recuerda a los autores del manuscrito que el contenido debe ser único y original, y no se encuentra en revisión en ninguna otra revista en forma simultánea, por lo que se ratifica honestidad y veracidad de los trabajos. Caso contrario deberán notificar inmediatamente al Consejo Editorial de la revista vía correo electrónico.

Los autores del manuscrito certifican con su firma que el tema propuesto, ejecución, interpretación de datos, y conclusiones son ciertas y auténticas.

Para formalizar el manuscrito original en la parte pertinente se observará un formulario que solicita una serie de datos con la firma del autor y los coautores.

El formulario lleno se adjunta escaneado por la misma plataforma de la revista, esto certifica la veracidad y honestidad del manuscrito.

Título del trabajo:(en español la primera línea, la segunda línea en inglés, centrado, con mayúscula, con negrita, con cursiva, con un máximo de 20 palabras).
DECLARACIÓN DE AUTORÍA DEL MANUSCRITO (MARCAR TODAS LAS CASILLAS)
<input type="checkbox"/> El manuscrito es original e inédito, no se ha enviado a otra revista, revistas, congresos, capítulos de libros o cualquier otra publicación similar para su revisión y posible publicación.
<input type="checkbox"/> Las citas textuales siempre están referenciadas, indicando el número de página del origen de la cita textual cuando sea posible.
<input type="checkbox"/> La información contenida en el manuscrito es conforme a fuentes bibliográficas actualizadas de alto valor académico de trabajos previamente publicados.
<input type="checkbox"/> Las figuras y cuadros están citados, y se considera los permisos necesarios para su reproducción.
<input type="checkbox"/> Los datos, contenidos, que no está en fuentes bibliográficas, pero que consta en el manuscrito son de propiedad intelectual de los autores, y si fuere el caso se responsabilizan de haber solicitado a otras fuentes obtenidas por comunicación verbal o escrita.
Declaración de duplicación parcial o total (marcar sólo las casillas que sean necesarias)
<input type="checkbox"/> Algunas partes del manuscrito han sido publicadas con anterioridad en otras publicaciones públicas, como por ejemplo, actas de congresos, revistas o capítulos de libros (si fuera el caso, completar la información pertinente en observaciones)



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

<input type="checkbox"/>	Este trabajo es una traducción de una publicación similar de los autores y es copiado de textos íntegros con autorización de los autores y editores de dicha publicación. Esta circunstancia se reconocerá expresamente en la publicación final. (Completar la información en el apartado de observaciones).		
Autoría (marcar todas las casillas)			
<input type="checkbox"/>	Los abajo firmantes han sido parte de todo el desarrollo del manuscrito. También participaron en ajustes de borradores del documento, aprobaron su versión final y están de acuerdo con su divulgación formal.		
<input type="checkbox"/>	No se ha omitido ninguna firma responsable del trabajo y se satisfacen los criterios de autoría científica.		
Obtención de datos e interpretación de resultados (marcar todas las casillas)			
<input type="checkbox"/>	Los responsables del trabajo han evitado cometer errores en su metodología y fundamentación, así como en la presentación de los resultados y en su interpretación. Caso contrario, antes o después de su publicación, advertirán seguidamente a la Dirección de la revista.		
<input type="checkbox"/>	Las deducciones o resultados del trabajo investigativo se han interpretado de forma objetiva y conjunta.		
Reconocimientos (marcar todas las casillas)			
<input type="checkbox"/>	Se agradece todas las fuentes de financiación para este estudio, se indica de forma concisa el organismo que financió y el código de identificación.		
<input type="checkbox"/>	Se menciona en los agradecimientos a todas las personas que colaboraron en la elaboración del manuscrito.		
Conflicto de intereses (marcar esta casilla si es necesario)			
<input type="checkbox"/>	Los firmantes del manuscrito comunican que no tienen vínculos de ninguna índole de carácter comercial, tampoco con personas o instituciones que pudieran tener intereses relacionados con el manuscrito.		
Cesión de derechos y distribución (marcar esta casilla).			
<input type="checkbox"/>	Los autores conservan todos los derechos de publicación del artículo y conceden a la Revista Cátedra una licencia no exclusiva, intransferible y sin regalías por duración ilimitada para su reproducción, distribución y comunicación pública a nivel mundial bajo una licencia 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/)



REVISTA

CÁTEDRA